

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ  
ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

---

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

*«Ο εμπλουτισμός της Διδασκαλίας της Ιστορίας σε  
Διαπολιτισμικά Γυμνάσια μέσω της Μουσειακής Αγωγής και  
της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας»*

*της φοιτήτριας Αρετής Μήλιου*

*επιβλέποντες/ -ουσες καθηγητές/ -τριες: κ. Σολομωνίδου Χριστίνα  
κ. Παντίδης Σταμάτης*

ΒΟΛΟΣ 2003



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.:	7848/1
Ημερ. Εισ.:	30-11-2009
Δωρεά:	Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός:	ΠΤ – ΠΣΕ – ΜΕ
	2003
	ΜΗΛ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ  
ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

---

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

*«Ο εμπλουτισμός της Διδασκαλίας της Ιστορίας σε  
Διαπολιτισμικά Γυμνάσια μέσω της Μουσειακής Αγωγής και  
της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας»*

*της φοιτήτριας Αρετής Μήλιου*

*επιβλέποντες/-ουσες καθηγητές/-τριες: κ. Σολομωνίδου Χριστίνα  
κ. Παντίδης Σταμάτης*

ΒΟΛΟΣ 2003



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολυπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμικότητα – Πολιτισμός – Κουλτούρα – Έθνος	σελ 1 σελ 3
---	----------------

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Η ελληνική κοινωνία – Μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα	σελ 5
1.2 Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα	σελ 6
1.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι αρχές και οι αναζητήσεις της	σελ 8

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

2.1 Ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη μέση εκπαίδευση και η σημασία της αντικειμενικής απόδοσης του σχολικού ιστορικού κειμένου	σελ 13
2.2 Το σχολικό εγχειρίδιο και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική πράξη	σελ 17
2.3 Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας και η κατάστασή τους στην Ελλάδα	σελ 19
2.4 Η αναγκαιότητα αντιστάθμισης των προβλημάτων που προκύπτουν από τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας στα διαπολιτισμικά σχολεία	σελ 21

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Η ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ

3.1 Μουσείο και Μουσειοπαιδαγωγική	σελ 25
3.2 Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων: (παράγοντες που αποδυναμώνουν την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής των σχολικών ομάδων-προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την παιδαγωγική ποιότητά τους)	σελ 26
3.3 Γιατί και πως το Μουσείο μπορεί να συμβάλει στη διδασκαλία της Ιστορίας συμπληρώνοντας τη σχολική εκπαίδευση προς όφελος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής	σελ 33
3.4 Η ιδέα της διαπολιτισμικότητας στην οργάνωση των μουσειακών συλλογών και των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων	σελ 44

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ**

**4.1 Η Εκπαιδευτική Τεχνολογία και τα μέσα που προσφέρει για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας** σελ 48

**4.2 Πως η χρήση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας μπορεί να εμπλουτίσει τη διδασκαλία της Ιστορίας με σκοπό την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης** σελ 53

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΕΡΕΥΝΑ**

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

σελ 63

**ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> : Μελέτη περίπτωσης ενός ιστορικού Μουσείου**

**Η περίπτωση του Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα στη Θεσσαλονίκη**

σελ 64

**ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup> : Μελέτη περιπτώσεων σε Διαπολιτισμικά Γυμνάσια**

σελ 72

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τόσο από την καθημερινή εμπειρία, όσο και από ειδικές έρευνες και τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι και η ελληνική κοινωνία βιώνει μία πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Είναι σύνηθες να θεωρούμε την Ελλάδα ως χώρα αποστολής και όχι υποδοχής μεταναστών, σκεπτόμενοι τα μεγάλα μεταναστευτικά κύματα από την Ελλάδα στο εξωτερικό (τέλη 19<sup>ου</sup> αιώνα – αρχές 20<sup>ου</sup> προς τις Η.Π.Α, μετά τον ελληνικό εμφύλιο προς τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης κυρίως, αρχές δεκαετίας 50 προς Αυστραλία, αρχές δεκαετίας 60 προς Γερμανία). Και όμως, ιδιαίτερα μετά τις πολιτικές ανακατατάξεις στις χώρες του «ανατολικού μπλοκ» πλήθος μεταναστών εισέρχεται στη χώρα μας διεισδύοντας στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Πρόκειται είτε για επαναπατριζόμενους Έλληνες (πρώην πολιτικούς πρόσφυγες στις τότε κομμουνιστικές χώρες), είτε για οικονομικούς μετανάστες από τις Ασιατικές, Αφρικανικές, αλλά και γειτονικές Βαλκανικές χώρες. Συγχρόνως η Ελλάδα, ως χώρα – μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης που συμμετέχει σε διακοινοτικά προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση (Socrates, Comenius), αλλά και πρωτότερα με τον Κανονισμό του Συμβουλίου της 15ης Οκτωβρίου 1968 (EEC No 16) καλείται να συνειδητοποιήσει το πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της και να εξασφαλίσει τις κατάλληλες συνθήκες φιλοξενίας και δραστηριοποίησης των διαφόρων εθνικών ομάδων που εγκαθίστανται όχι μόνο στα σύνορα της, αλλά σε όλο το έδαφός της.

Στο πλαίσιο του γενικότερου προβληματισμού για τη ποιότητα της προσφερόμενης κρατικής εκπαίδευσης και το βαθμό στον οποίο μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, η θεωρητική σκέψη πρόσφερε διάφορες προσεγγίσεις στα νέα παιδαγωγικά ζητήματα που προκύπτουν, με κατάληξη στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης στην Ελλάδα, που σηματοδοτείται, μεταξύ άλλων, με την ίδρυση των Διαπολιτισμικών Σχολείων το 1996<sup>1</sup>.

Πολλά είναι τα παιδαγωγικά ζητήματα που απασχολούν τους ειδικούς σχετικά με το είδος και τη μορφή της εκπαίδευσης που παρέχεται στα σχολεία αυτά. Έτσι, προκύπτουν ερωτήματα προς διερεύνηση σχετικά με τη ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων, την αντικειμενική μετάδοση των πληροφοριών και τον «αποχρωματισμό» της μεταδιδόμενης πληροφορίας από τυχόν εθνικιστικού τύπου ιδεολογήματα, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία ή όχι στοιχείων άλλων πολιτισμών, τη διδασκαλία ή όχι της γλώσσας καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών και άλλα ζητήματα.

Από αυτούς τους προβληματισμούς πηγάζει και το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας σχετικά με τον τρόπο που διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας στα Διαπολιτισμικά Σχολεία της χώρας και ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο. Από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού και αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και η χρήση των σχολικών εγχειριδίων που ισχύουν για τα «συμβατικά» σχολεία, προωθούν την ελλαδοκεντρική και μονοπολιτισμική παιδεία, γεγονός που καταργεί ουσιαστικά τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης<sup>2</sup>.

Εάν λοιπόν, σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά ιστορικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα διδάσκεται η ίδια «ιστορία» που γράφτηκε απευθυνόμενη σε ένα ομοιογενές σύνολο Ελληνόπουλων και που και σε αυτή την περίπτωση είναι αμφίβολη η αντικειμενική μετάδοση της πληροφορίας και η προβολή της εικόνας των άλλων λαών στα σχολικά βιβλία<sup>3</sup>, κατά πόσο μπορεί η εκπαιδευτική διαδικασία να ανταποκριθεί στις ανάγκες του

<sup>1</sup> Σημείωση: Διαπολιτισμικά χαρακτηρίστηκαν τα σχολεία όπου το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών / μαθητριών καλύπτει το 45% του μαθητικού συνόλου. Επίσης ξεχωριστή κατηγορία σχολείων αποτελούν τα Μειονοτικά Σχολεία και Αμερικανικά και Γαλλικά Κολέγια, στα οποία δεν αναφέρεται η εργασία αυτή.

<sup>2</sup> Δαμανάκης Μ., (2000), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Τρίτη ανατύπωση, (1<sup>η</sup> έκδοση 1997), σελ 315 – 322.

<sup>3</sup> α) Άχλης Ν. (1983), *Οι γειτονικοί μας Λαοί Βούλγαροι και Τούρκοι*, στα *Σχολικά Βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες Διεύθυνση σειράς: Π.Δ. Ξωχέλης – Ν.Π. Τερζής – Α.Γ. Καψάλης.

β) Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, (1988), *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση, Διήμερο Συζητήσεων, Αθήνα 9 και 10 Μαΐου 1986*, Αθήνα Έκδόσεις Γρηγόρη.

μαθητικού συνόλου ενός διαπολιτισμικού σχολείου και μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας ευρύτερα;

Βεβαίως, η βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας και η σχεδίαση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών δεν προσπίπτουν στις αρμοδιότητες της Μουσειοπαιδαγωγικής. Ωστόσο, ως ιδιαίτερος επιστημονικός κλάδος η Μουσειοπαιδαγωγική από την πρόσφατη γέννησή της και τη σύντομη εφαρμογή των θεωρητικών της εργαλείων μπορεί και συμβάλλει στη συμπλήρωση και καλύτερη εμπέδωση της γνώσης, διαχειριζόμενη από εκπαιδευτική σκοπιά το υλικό ενός μουσειακού χώρου.

Με τη σειρά της, η διαρκώς εξελισσόμενη ψηφιακή τεχνολογία και τα εκπαιδευτικά μέσα που παρέχει, μπορούν και συμβάλλουν στην καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση των πληροφοριών, αλλά και τη δυνατότητα πρόσβασης σε δεδομένα που αφορούν σε οποιαδήποτε ανθρώπινη δραστηριότητα.

Πιθανόν η επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ειδικότερα στο μάθημα της Ιστορίας, να μπορεί να διευκολυνθεί με τη σύμπραξη της Μουσειοπαιδαγωγικής και της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, προσφέροντας αντικειμενικότερη και πιο πλούσια γνώση, επιτρέποντας στα παιδιά την ενεργητική συμμετοχή στην κατάκτηση αυτής της γνώσης, τη πρόσβαση στον κόσμο των πληροφοριών και τη δυνατότητα γνωριμίας με τη παγκόσμια ιστορία και το ιδιαίτερο πολιτισμό κάθε χώρας.

### **Πολυπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμικότητα – Πολιτισμός - Κουλτούρα και Έθνος**

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αποσαφηνίσουμε τη σχέση των εννοιών της Πολυπολιτισμικότητας και της Διαπολιτισμικότητας που πολύ συχνά θα αναφέρονται παρακάτω. Ο όρος Πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται και χαρακτηρίζει μια κατάσταση όπου πολλοί διαφορετικοί πολιτισμοί συμβιώνουν και συμπορεύονται στα πλαίσια μιας κοινωνίας. Ο όρος Διαπολιτισμικότητα εκφράζει το ζητούμενο και στοχεύει στις προϋποθέσεις εκείνες που θα προάγουν μια κοινωνική κατάσταση από πολυπολιτισμική σε



διαπολιτισμική, δηλαδή στην αλληλεπίδραση των πολιτισμών, την ανταλλαγή αξιών και τη δημιουργία μιας γέφυρας αλληλοσυνεννόησης και σεβασμού στα επιμέρους σύνολα μιας πλουραλιστικής κοινωνίας για την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και την κοινή πρόοδο<sup>4</sup>.

Επίσης βασικό συνθετικό όλων των εννοιών της παρούσης εργασίας αποτελεί η λέξη «Πολιτισμός» (συνώνυμο της κουλτούρας), που αναφέρεται στον ιδιαίτερο τρόπο οργάνωσης και ανάπτυξης της ζωτικής δραστηριότητας του ανθρώπου, που εκφράζεται στα προϊόντα της υλικής και πνευματικής εργασίας, στο σύστημα κοινωνικών κανόνων και θεσμών, στις πνευματικές αξίες, στο σύνολο των σχέσεων των ανθρώπων με τη φύση και μεταξύ των ίδιων των ανθρώπων<sup>5</sup>. Οι συνήθειες, οι υλικές και πνευματικές κατακτήσεις του ανθρώπου, τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινότητας, όλα αποτελούν στοιχεία του πολιτισμού που περιβάλλονται από κάποιο γλωσσικό ιδίωμα και διαποτίζονται από τα ιδιαίτερα ιστορικά και πολιτικά στοιχεία που περνούν από γενιά σε γενιά. Με αυτή την έννοια ο πολιτισμός μπορεί να χαρακτηριστεί εθνικός, δεδομένου ότι τα επιμέρους χαρακτηριστικά του (γλώσσα, τέχνη, ιστορία...) διαμορφώνονται σε συγκεκριμένες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες και επηρεάζονται από τις ιστορικές συνθήκες της περιόδου που διαμορφώνονται. Εν τέλει και ο πολιτισμός αποτελεί γνώρισμα / δομικό στοιχείο ενός έθνους. Η έννοια της φυλής, όπως αποδεικνύεται από την ιστορία της δημιουργία των εθνών, δεν αποτελεί απαραίτητο εθνικό γνώρισμα. Γενικά, το έθνος ορίζεται ως μια ιστορικά διαμορφωμένη κοινότητα ανθρώπων, που δημιουργείται στην πορεία της διαμόρφωσης κοινού τύπου διαμονής, κοινών οικονομικών σχέσεων, κοινής λογοτεχνικής γλώσσας καθώς και ορισμένων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του πολιτισμού τους και του χαρακτήρα τους<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Ο.π. Δαμανάκης Μ., σελ 38 – 40.

<sup>5</sup> Φεντόσεγιεφ, Π. Ήλιτσεφ, Λ. Π. (της Ακαδημίας Επιστημών της ΕΣΣΔ), (1986), *Φιλοσοφικό Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό*, Αθήνα, Εκδόσεις Κ. Καπόπουλος, τόμος 4<sup>ος</sup>, σελ 340.

<sup>6</sup> Ο.π., Φεντόσεγιεφ, Π.Η., Ήλιτσεφ Λ.Φ., τόμος 2<sup>ος</sup>, σελ 77 – 80.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 1.1 Η ελληνική κοινωνία - Μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα

Διαχρονικά, τα νέα δεδομένα του κοινωνικού γίνεσθαι θέτουν προβληματισμούς στη θεωρητική και επιστημονική σκέψη σχετικά με τη λειτουργικότητα των διάφορων θεσμών και τον βαθμό στον οποίο μπορούν να εξυπηρετήσουν τις νέες κοινωνικές απαιτήσεις που διαμορφώνονται. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η ανάπτυξη ανάλογων προβληματισμών σχετικά με το θεσμό της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι τις τελευταίες δεκαετίες η κοινωνική πραγματικότητα έχει αποκτήσει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα ή τουλάχιστον η πολυπολιτισμική αυτή διάσταση άρχισε να γίνεται εμφανής και παραδεκτή.

Η ελληνική κοινωνία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πολυπολιτισμική, δεδομένου ότι στους κόλπους της δραστηριοποιούνται άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης. Γενικά, μια κοινωνία χαρακτηρίζεται πολυπολιτισμική, «εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν»<sup>7</sup>. Εκτός από τους παλιννοστούντες<sup>8</sup> Έλληνες, τους τσιγγάνους και τους μουσουλμάνους της Θράκης, τα τελευταία χρόνια πλήθος αλλοδαπών μεταναστών έχουν εγκατασταθεί στη χώρα μας. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι, σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία το 1991, οι αλλοδαποί εργαζόμενοι με άδεια παραμονής και εργασίας ανέρχονταν στους 43.587<sup>9</sup>. Το 2001, ο πραγματικός πληθυσμός (ανά γεωγραφικό διαμέρισμα και νομό) ήταν 10.964.020 σε ολόκληρη τη χώρα και ο αριθμός των αλλοδαπών 797.091<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Δαμανακής Μ. (2000), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Τρίτη ανατύπωση, (1<sup>η</sup> έκδοση 1997), σελ 89.

<sup>8</sup> παλιννοστούντες: επαναπατριζόμενοι μετανάστες, ο. π., Δαμανακής Μιχάλης.

<sup>9</sup> Μάρκου Γ. (1995), *Η Εκπαίδευση σε μια Πολυπολιτισμική Ελλάδα*, Ανδρέας Καζαμίας – Κασσωτάκης Μιχάλης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα Εκδόσεις Σείριος, σελ 153.

<sup>10</sup> [www.statistics.gr](http://www.statistics.gr)

11ΕΣΥΕ: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος.

Παρόμοια πορεία ακολουθεί σταδιακά και η σχολική κοινωνία. Σύμφωνα με τη «Συνοπτική Στατιστική Επετηρίδα 1998» της Ε.Σ.Υ.Ε<sup>11</sup>, οι μαθητές / μαθήτριες με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς το σχολικό έτος 1997 / 1998 ανέρχονταν στους 67.270 συνολικά στα Δημοτικά, Γυμνάσια, Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια και τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια της Χώρας<sup>12</sup>.

Γίνεται επομένως σαφές γιατί, όπως προκύπτει από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, η εκπαιδευτική πολιτική και η εκπαιδευτική πρακτική χρειάζεται εξέταση και αναθεώρηση, προκειμένου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να μπορεί να παράσχει ίσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες ανάπτυξης σε μαθητές ποικίλης εθνοπολιτισμικής προέλευσης.

## **1.2 Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Στην εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, από την πλευρά των επίσημων ενεργειών, της πολιτείας, δηλαδή, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις φάσεις.

Η πρώτη αφορά την περίοδο της παλιννόστησης μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '70 και χαρακτηρίζεται από την παντελή και προκλητική αγνόηση των σχολικών προβλημάτων των παλιννοστούντων μαθητών χωρίς καμία ιδιαίτερη ρύθμιση από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Η δεύτερη τοποθετείται στις αρχές της δεκαετίας του '80 και συνδέεται με μέτρα σχετικά με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής με σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας καθώς και τη δημιουργία φροντιστηριακών τμημάτων για την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε παλιννοστούντες μαθητές και μαθήτριες στα μαθήματα της φυσικής, της χημείας και των μαθηματικών. Και τέλος η τρίτη, χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση της ουσιαστικής ανάγκης για διαπολιτισμική εκπαίδευση, για ανάπτυξη ειδικού διδακτικού και εποπτικού υλικού και γενικά για την αναγνώριση της ανάγκης για τη διατήρηση, το

---

<sup>12</sup> Δρεττάκης Γ. Μ. (2000), *Αυξάνονται τα Παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα Σχολεία*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ. 28.

σεβασμό και την καλλιέργεια του ιδιαίτερου πολιτιστικού κεφαλαίου των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και μαθητριών<sup>13</sup>.

Το 1996 το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων υιοθέτησε τις βάσεις για τη νέα αυτή μορφή εκπαίδευσης, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με το Ν. 2413/669 (Φ.Ε.Κ 124 τ. Α / 17.6.1996)<sup>14</sup> για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών / μαθητριών στην Ελλάδα και την εκπαίδευση των ελλήνων του εξωτερικού, ιδρύοντας σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από το 1996 μέχρι σήμερα λειτουργούν συνολικά 26 σχολεία και συγκεκριμένα 13 δημοτικά, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια<sup>15</sup>. Στις ίδιες διατάξεις περιλαμβάνεται και η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)<sup>16</sup>, το οποίο ασχολείται με τη διεξαγωγή παιδαγωγικής έρευνας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης<sup>17</sup>.

Βέβαια, η λήψη ανάλογων κανονιστικών ρυθμίσεων δε συνεπάγεται την ουσιαστική ευαισθητοποίηση της πολιτείας σε σχέση με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και ούτε στην αντιμετώπιση του ζητήματος κατά πόσο η παιδεία ευνοεί την ίση μεταχείριση και παροχή ίσων ευκαιριών σε παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών.

Αφενός, τα ρυθμιστικά μέτρα σχετικά με τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, αυτός καθαυτός ο χαρακτηρισμός των σχολείων όπου το ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/ μαθητριών αγγίζει το 45% του μαθητικού συνόλου σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και η ίδρυση των Μειονοτικών Σχολείων από το νόμο του '96, δείχνουν την τάση αντιμετώπισης αυτής της μερίδας του μαθητικού συνόλου, ως «ιδιαιτέρως» και δη «προβληματικής», αντιμετωπίζοντας το μορφωτικό της κεφάλαιο ως «ελλειμματικό»<sup>18</sup> και «περιθωριοποιώντας» κατά κάποιο τρόπο τα παιδιά αυτά με βάση γλωσσικά και φυλετικά κριτηρία<sup>19</sup>. Αφετέρου, θα μπορούσε κανείς να πει ότι η εφαρμογή των αρχών της

<sup>13</sup> Ο.π. Μάρκου Γ., σελ 163 – 165.

<sup>14</sup> <http://www.et.gr/dictions/nomoipd/96nomoi.htm>

<sup>15</sup> [http://www.ypepth.gr/el\\_ec\\_page200.htm](http://www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm)

<sup>16</sup> [http://www.ypepth.gr/el\\_ev\\_page784.htm](http://www.ypepth.gr/el_ev_page784.htm)

<sup>17</sup> [http://www.epepth.gr/el\\_ec\\_page788.htm](http://www.epepth.gr/el_ec_page788.htm)

<sup>18</sup> Ο. π., Δαμανάκης Μ., σελ 77.

<sup>19</sup> Ο. π. Δαμανάκης Μ., σελ 85 – 88.



διαπολιτισμικής αγωγής βρίσκεται σε ιδιαίτερα πρώιμο στάδιο και χαρακτηρίζεται ακόμη από πειραματισμούς, έρευνες και σταδιακά βήματα.

### 1.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι αρχές και οι αναζητήσεις της

Η διαπολιτισμική προσέγγιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων στο πλαίσιο της αναπτυσσόμενης πολυπολιτισμικής κοινωνίας όπου επιθυμητή είναι η κοινωνική συνοχή και η πρόοδος όλων των επιμέρους κοινωνικών συνόλων, εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80 και κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο.

Σκοπός της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση είναι ο καθορισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών που θα προωθήσουν τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ όλων των μαθητών / μαθητριών, το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας, την εξάλειψη των προκαταλήψεων και στερεοτύπων ανάμεσα στους λαούς, την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, τον διάλογο, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με σκοπό την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης που θα διασφαλίσει την κοινωνική συνοχή, χωρίς αυτό να προϋποθέτει ή να συνεπάγεται την αποδυνάμωση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών καταγωγής των μαθητών/ μαθητριών και την αφομοίωση τους στο πολιτισμό της κυρίαρχης κουλτούρας.

Έτσι, σε αντίθεση με παιδαγωγικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές του παρελθόντος, η διατήρηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/ μαθητριών θεωρείται απαραίτητη και η καλλιέργειά του δεν αποτελεί κίνδυνο για τη ζητούμενη κοινωνική συνοχή, αντίθετα η διατήρησή του και η αλληλεπίδραση με τον ομοιογενή πολιτισμό της χώρας υποδοχής μπορεί να είναι εποικοδομητική και να συμβάλει στη μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική.

Κατά την αφομοιωτική προσέγγιση στην εκπαίδευση, που κυριάρχησε ως τα μέσα της δεκαετίας του '60, σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν η αρχή της προσφοράς των κατάλληλων γνώσεων σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα

από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη του πολιτισμού της κυρίαρχης κουλτούρας. Έτσι, η μονογλωσσική και μονοπολιτισμική εκπαίδευση θα οδηγούσε στη σταδιακή αφομοίωσή τους στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και θα εξασφάλιζε την κοινωνική συνοχή μια που η διατήρηση των επιμέρους ιδιαίτερων γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών μπορούν να διαιωνίσουν την αίσθηση της διαφορετικότητας και τη χαμηλή κοινωνική θέση των εθνικών ομάδων οδηγώντας σε ρήξεις κοινωνικής φύσεως<sup>20</sup>.

Η ενσωματωτική προσέγγιση αργότερα διαφοροποιήθηκε προς την τακτική της αφομίωσης ως προς το ότι η ανεκτικότητα προς την πολιτισμική ετερότητα των παιδιών αυτών και ο σεβασμός στην ιδιαιτερότητα καθημερινών και θρησκευτικών τους συνηθειών, που δεν θεωρούνται ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας, μπορούν να καταστούν εποικοδομητικότερες από ότι η αποκοπή από το παρελθόν της καταγωγής τους και να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο της χώρας υποδοχής<sup>21</sup>.

Και στις δύο περιπτώσεις ωστόσο, διακρίνεται ουσιαστικά η έλλειψη σεβασμού στα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών διαφορετικής προέλευσης αφού ο τελικός σκοπός της εκπαίδευσης πρακτικής ήταν η «μετάλλαξη» της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών, η απώλεια της διαφορετικής πολιτισμικής τους ταυτότητας και η απορρόφηση τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Στη διαπολιτισμική προσέγγιση αντίθετα, ισχύει το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών και επομένως η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών/ μαθητριών και η παροχή ίσων ευκαιριών<sup>22</sup>. Επίσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναφέρεται μόνο στα παιδιά διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής καταγωγής, αλλά σε όλους τους μαθητές και παρέχει

<sup>20</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθηνών, σελ 6 – 10.

<sup>21</sup> Ο. π. , ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε. σελ 10 – 12.

<sup>22</sup> Ο. π., Δαμανάκης, Μ., σελ 103 – 106.

τη δυνατότητα καλλιέργειας της πολιτισμικής κληρονομιάς της καταγωγής του ατόμου και της κοινωνίας, σε μία προσωπικότητα που θα έχει εμποτιστεί από οικουμενικές αξίες και θα διακατέχεται από ελαστικότητα και ευρεία πνεύματος και πλήθος δεξιοτήτων.

Τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία υπερασπίζονταν και η πολυπολιτισμική<sup>23</sup> και η αντιρατσιστική προσέγγιση,<sup>24</sup> οι οποίες όμως δίνοντας έμφαση στην έννοια της εθνότητας και καθιστώντας τους αλλοδαπούς / εξ μαθητές / μαθήτριες ειδική κατηγορία του μαθητικού συνόλου και υπερτονίζοντας την ετερότητά τους, πολιτικοποιούν σε κάποιο βαθμό την εκπαίδευση και διατηρούν τη κατάσταση πολυπολιτισμικότητας δίχως να προτείνουν τη δυναμική διαδικασία αλληλοσυνεργασίας και διαλλακτικότητας μεταξύ των πολιτισμών.

Η έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (Project No. 7,1986) ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρει τα ακόλουθα<sup>25</sup> :

- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα,
- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου,
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής,
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής,
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου,
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία προσεγγίζεται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες,

<sup>23</sup> Ο. π. ΥΠ.Ε..Π..Θ.Γ.Γ.Λ.Ε, σελ 13 – 19.

<sup>24</sup> Ο. π. . ΥΠ.Ε..Π..Θ.Γ.Γ.Λ.Ε, σελ 20 – 24.

<sup>25</sup> Ο. π. ΥΠ.Ε..Π..Θ.Γ.Γ.Λ.Ε, σελ 26.

- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής ένταξης.

Το νόημα της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση συνοψίζεται στις τέσσερις βασικές αρχές του Helmut Essinger που μιλάει για μία εκπαίδευση της ενσυναίσθησης, της κατανόησης δηλαδή των προβλημάτων που πιθανόν να αντιμετωπίζουν άτομα λόγω διαφορετικής καταγωγής, για αλληλεγγύη και διαπολιτισμικό σεβασμό, καθώς και για εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και της αναπαραγωγής τέτοιου είδους στερεοτύπων και προκαταλήψεων<sup>26</sup>.

Τέλος, χαρακτηριστικά αναφέρουμε τις παραγράφους 1.γ. και 1.δ. του άρθρου 29 της σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού, που αναφέρει ότι τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί<sup>27</sup> :

- Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, τη ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του.
- Στην προετοιμασία του παιδιού για μία υπεύθυνη ζωή σε μία κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα στους λαούς και τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής.

Εάν θεωρήσουμε ότι το σχολείο ως θεσμός συντελεί στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και επενεργεί στη συγκρότηση της κοινωνικής και πολιτικής του ιδεολογίας, τότε είναι απαραίτητο να γίνουν λεπτοί και διακριτικοί χειρισμοί στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε ότι αυτή περιλαμβάνει, από την κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού ως τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων και ιδιαίτερα αυτών των θεωρητικών μαθημάτων και στον τρόπο που μεταχειρίζονται έννοιες σχετικές με την

<sup>26</sup> Ο. π. , ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε, σελ 26.

<sup>27</sup> UNICEF, Σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών. Η παρούσα σύμβαση επικυρώθηκε από την Ελλάδα και δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ 192/2.12.92.



ιστορική και πολιτισμική πορεία των διάφορων εθνοτήτων. Έτσι, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα σχολικά εγχειρίδια και η διδασκαλία τους θα πρέπει να είναι απαλλαγμένα από αφελείς γενικεύσεις ή χαρακτηρισμούς που να προωθούν την οικοδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε άτομα ή λαούς. Η Ιστορία είναι ένα από τα μαθήματα όπου προβάλλεται κατεξοχήν η εικόνα άλλων εθνοτήτων και κρατών και όπου «κρίνεται» η στάση τους και η συμβολή τους στη διαμόρφωση των εθνικών (ελληνικών στη περίπτωση μας) πραγμάτων και εξελίξεων.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω ας επιχειρήσουμε να δούμε κατά πόσο η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στα Διαπολιτισμικά Γυμνάσια της χώρας υπακούει και εξυπηρετεί την ανάγκη για μία διαπολιτισμική πνοή της εκπαίδευσης και της ιδεολογίας του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

**2.1. Ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη μέση εκπαίδευση και η σημασία της αντικειμενικής απόδοσης του σχολικού ιστορικού κειμένου**

Η διδασκαλία της Ιστορίας σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης, σύμφωνα με αναμορφωτικά προγράμματα του ΥΠ.Ε.Π.Θ, σκοπεύει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης<sup>28</sup>. Η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης έγκειται στην κατανόηση των νομοτελειακών σχέσεων που συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα, στην κατανόηση της χρονικής τους ακολουθίας και στην οικοδόμηση μίας τεχνητής μνήμης και εικόνας του παρελθόντος. Ωστόσο, η μελέτη της Ιστορίας είναι μία διαδικασία δυναμική καθώς δεν περιορίζεται στην παρελθοντολογία αλλά διαμορφώνει τις κοινωνικές και πολιτικές αντιλήψεις των νέων για τα γεγονότα και τα πρόσωπα του παρελθόντος, τη δημιουργία των κοινωνιών, των θεσμών και των κοινωνικών αξιών συμβάλλοντας στην οικοδόμηση των αντιλήψεων μέσα από τις οποίες αξιολογούνται το παρόν και το μέλλον. Εδώ έγκειται η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και μάλιστα με σκοπό την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον και την προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών<sup>29</sup>.

Αντίστοιχος ήταν ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας σε όλη τη πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας το «φρονηματιστικό» και «διαπλαστικό» χαρακτήρα του μαθήματος<sup>30</sup>. Συγχρόνως, οι επιμέρους στόχοι του μαθήματος και ιδιαίτερα αυτοί που αναφέρονται στην οικοδόμηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των

<sup>28</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2<sup>ο</sup> Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, Υποπρόγραμμα 1, ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Μέτρο 1.1, ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Ενέργεια 1.1<sup>α</sup>, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ-BΙΒΛΙΑ.

<sup>29</sup> Ο. π., ΥΠ.Ε.Π.Θ.

<sup>30</sup> Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, (1988), *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση*, Διήμερο Συζητήσεων, Αθήνα 9 και 10 Μαΐου 1986, Εκδόσεις Γρηγόρη, Κουλούρη, Χριστίνα, *Διδασκαλία της Ιστορίας και Εθνική Αγωγή, (1830-1914*, σελ 7 - 17 και Ματθαίου, Σοφία, *Κατευθύνσεις στη Διδασκαλία της Ιστορίας*, σελ 33 - 40.

νέων και ειδικά για το γυμνάσιο στη «συνειδητοποίηση της προσφοράς του Ελληνικού Έθνους στον παγκόσμιο πολιτισμό και τη διαμόρφωση ανάλογης συνείδησης»<sup>31</sup>, τονίζουν την ιδιαιτερότητα του μαθήματος αυτού λόγω των ιδεολογικών προεκτάσεων που από η φύση του διαθέτει.

Η φρονηματιστική λειτουργία της Ιστορίας δεν είναι απαραίτητως αρνητική. Αρνητικός θεωρείται ο φρονηματιστικός χαρακτήρας του μαθήματος όταν αναφερόμαστε στην εθνική ιστορία η οποία κατά τον Jacques Le Coff<sup>32</sup>, επειδή προϋποθέτει την έννοια ενός περιούσιου λαού οπότε και εξαίρει τις φυσικές του ιδιαιτερότητες, μπορεί εύκολα να οδηγήσει στη δημιουργία μίας εθνικιστικής ιδεολογίας και επομένως στην αίσθηση υπεροχής απέναντι σε άλλους λαούς, καλλιεργώντας ακόμη ιμπεριαλιστικές τάσεις και ρατσιστικού τύπου αντιλήψεις.

Βέβαια, ο εθνικός φρονηματισμός θα μπορούσε να αποβεί εποικοδομητικός για την καλλιέργεια ειρηνιστικών ιδανικών και αξιών που προκύπτουν από τον ιστορικό βίο ενός έθνους όπως λόγου χάρη η αγάπη για την ελευθερία, ο σεβασμός και ο αγώνας για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ανάπτυξη των τεχνών και της επιστήμης, η απέχθεια προς τον πόλεμο και τα δεινά που προκαλεί, ώστε να καλλιεργηθεί παραδειγματικά μία ειρηνική κοινωνική συνείδηση.

Προς αυτό το σκοπό όμως, βασική προϋπόθεση είναι η αντιμετώπιση της ιστορικής γνώσης με κριτικό και ορθολογικό πνεύμα και η αντικειμενικότητα και εγκυρότητα της.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, αν και οι έννοιες του χώρου, του χρόνου και της αιτιότητας κατακτώνται σε πολύ μικρή ηλικία, η χρήση των υποθέσεων, η συλλογιστική και συνδυαστική ικανότητα και η δυνατότητα αφαιρετικής σκέψης αρχίζουν να καλλιεργούνται από τα 11 έως τα 15 περίπου χρόνια. Οι έννοιες αυτές όμως εξακολουθούν να εξαρτώνται από την οργανική ανάπτυξη, την εξάσκηση και τις εμπειρίες αλλά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που δεν είναι ίδιες για όλα τα άτομα. ( Jean Piaget- Barbel

<sup>31</sup> Ο.π. ΥΠ.Ε.Π.Θ, σελ 10.

<sup>32</sup> Μπαγιόνας, Α. *Η φρονηματιστική λειτουργία της Ιστορίας*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 21, Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας, (1999), Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 190.

Inhelder, *Η ψυχολογία του παιδιού*, 1999). Οπότε και είναι περιορισμένη η δυνατότητα κριτικής ανάλυσης της προσφερόμενης γνώσης από τα παιδιά που φοιτούν στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης. Έτσι, ο εθνικός φρονηματισμός μπορεί να κρύβει κινδύνους όταν τα γλωσσικά εργαλεία που τον εξυπηρετούν χαρακτηρίζονται από άτυπες γενικεύσεις ή εξαίρουν τις φυσικές ιδιότητες ενός έθνους και τα κατορθώματά του με συναισθηματικά φορτισμένο ύφος, όταν καλλιεργούν αίσθημα αυτολύπησης ή την εντύπωση ενός κατατρεγμένου από εχθρούς έθνους. Η ιδεολογική χρήση της Ιστορίας έγκειται επίσης στην αποσιώπηση συγκεκριμένων πτυχών των ιστορικών γεγονότων, στην ιεράρχηση και παρουσίασή τους.

Επιπλέον, η μελέτη της Ιστορίας μπορεί να θεωρηθεί ως η μελέτη των σχέσεων των κοινωνικών συνόλων σε συγκεκριμένες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, του τρόπου που αυτές επηρεάζουν τη δράση τους και του τρόπου που τα κοινωνικά σύνολα με τη σειρά τους τις διαμορφώνουν. Η μελέτη αυτών των σχέσεων οδηγεί στην κατανόηση των προϋποθέσεων και του μηχανισμού που διαμορφώνουν τις εξουσιαστικές σχέσεις. Έτσι λοιπόν, η ελευθερία της κριτικής θεώρησης της προσφερόμενης ιστορικής γνώσης μπορεί να είναι πλασματική, εάν σε ελεγχόμενες από την εκάστοτε εξουσία συνθήκες η προβολή ή η αποσιώπηση της παρουσίας των εξουσιαστικών σχέσεων κάθε εποχής είναι κατευθυνόμενη<sup>33</sup>.

Η ουδετερότητα ωστόσο της απόδοσης της ιστορικής γνώσης και ειδικότερα της κειμενικής της απόδοσης, υπόκειται στην υποκειμενική επεξεργασία του/ της ιστορικού-συγγραφέα, ο/ η οποίος/ οποία ανασυγκροτεί και αναδιαμορφώνει το παρελθόν και το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων κάθε εποχής στο πλαίσιο των «χωρο-χρονικών συντεταγμένων της ιστορικής του ανάλυσης»<sup>34</sup>. Ο ιστορικός λόγος χαρακτηρίζεται από τριπλή εμμεσότητα. «Πρώτον, διότι οι λέξεις εμπερικλείουν την ιστορικότητά τους, ενώ οι ίδιες οι πηγές, δια των οποίων ανασυγκροτούμε το παρελθόν, λόγω του εν-λόγου

<sup>33</sup> Κρεμμυδάς Β. (1999), *Μερικά θεωρητικά για το μάθημα της Ιστορίας*, ο.π. Σεμινάριο 21, σελ 173 – 179.

<sup>34</sup> Κόκκινος Γ. (1999), *Η κειμενική διάσταση της Ιστορίας και η αναζήτηση κριτηρίων εγκυρότητας της ιστορικής γνώσης*, ο.π. Σεμινάριο 21, σελ 58.



χαρακτήρα τους, του κοινωνικού χώρου που εκφράζουν και της ποικιλίας των γλωσσικών χρήσεων που ενσωματώνουν, συνιστούν συνειδητές ή ασυνείδητες κατασκευές, γλωσσικά ενεργήματα που εξυπηρετούν τις ιδεολογικο-πολιτικές /η ιδιοτελείς σκοπιμότητες των συντακτών τους (πρωτογενή ιστορικότητα). Δεύτερον, διότι οι διαδοχικές ερμηνείες των πηγών, πολλές φορές από γενεές ολόκληρες ιστορικών, συγκροτούν μία πολυεπίπεδη γλωσσική δομή και μεταφέρουν στο παρόν διαθλασμένη, αλλά ενεργή την ήδη από τη συγκρότησή της διαμεσολαβημένη απεικόνιση του παρελθόντος (δευτερογενείς ιστορικότητα) και τρίτον, διότι ακόμη και η «μεθοδολογικά στεγανοποιημένη» από προσωπικές ή συλλογικές προβολές προσέγγιση των πηγών στο παρόν, υπακούει και αυτή με τη σειρά της σε λανθάνουσες, αλλά παρόλα αυτά υποκείμενες σκοπιμότητες εθνικού, ιδεολογικού, επιστημονικού, ακαδημαϊκού ή και προσωπικού, σε τελευταία ανάλυση, χαρακτήρα (τριτογενής ιστορικότητα)»<sup>35</sup>.

Για την επίτευξη της ζητούμενης και σχετικής αντικειμενικότητας στη συγγραφική απόδοση της ιστορικής γνώσης, χρήσιμη είναι η αποστασιοποίηση του/ της ιστορικού από της ιστορικές πηγές και η απόρριψη των στρατηγικών συλλογικής πειθούς και αναδρομικής ιδεολογικοποίησης της Ιστορίας, για λόγους πολιτικής, εθνικής, θρησκευτικής ή φυλετικής σκοπιμότητας.<sup>36</sup>

Λόγω της κοινωνικοποιητικής ιδιότητας της εκπαίδευσης ως θεσμού και του μαθήματος της Ιστορίας ειδικότερα, η σχετική αντικειμενικότητα του λόγου των σχολικών κειμένων είναι επιθυμητή και απαραίτητη. Σαφώς και ορίζεται από τη πλευρά των επίσημων οργάνων της πολιτείας ότι, η επιστημονική επάρκεια και εντιμότητα απαιτεί απαλλαγή από δογματικές και σοβινιστικές αντιλήψεις και ότι η αποδοχή της αρχής αυτής μπορεί να αφορά όλα τα διδακτικά αντικείμενα, η επάρκεια αυτή αποκτά όμως ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση του περιεχομένου των μαθημάτων με ιδεολογικού χαρακτήρα προεκτάσεις, όπως είναι η Ιστορία και υπογραμμίζεται ως μία από τις βασικές μεθοδολογικές αρχές της διδακτικής διαδικασίας, η διαμόρφωση

---

<sup>35</sup> Ο. π. Κόκκινος, Γ., σελ 59.

<sup>36</sup> Ο. π. Κόκκινος, Γ., σελ 69 – 71.

του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, που εκτός των άλλων, θα συντελεστεί με τη συνειδητοποίηση και την αποδοχή πολιτισμικών και κοινωνικών διαφορών των μαθητών/ μαθητριών και την αντιμετώπισή τους χωρίς διακρίσεις<sup>37</sup>.

Βέβαια, όλες οι ρυθμιστικές διατάξεις είτε για την έγκριση του παιδαγωγικού διδακτικού υλικού, είτε για τις μεθόδους διδασκαλίας, επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στο μεγάλο σαφώς ζήτημα της επιλογής του περιεχομένου της διδακτικής ύλης και των μεθόδων της διδακτικής τους επεξεργασίας περισσότερο παρά αναφέρονται στη σημασία του λόγου των σχολικών βιβλίων.

Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι: Εξυπηρετούν, τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων τις επιστημονικές και παιδαγωγικές αρχές για την αντικειμενική και ουδέτερη λεκτική απόδοση της ιστορικής γνώσης, την καλλιέργεια ουσιαστικής κριτικής σκέψης και τη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος που να αντανakλά τα ζητούμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Στην επόμενη παράγραφο επιχειρείται να δοθεί μία απάντηση στο ερώτημα αυτό.

## 2.2 Το σχολικό εγχειρίδιο και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική πράξη

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα μέσο διδασκαλίας (ανάμεσα σε διάφορα άλλα), με μορφή βιβλίου (τα άλλα έχουν συνήθως άλλη μορφή), που χρησιμοποιείται από το μαθητή ή τη μαθήτριά ενός σχολείου (κυρίως, αν και σε πολλές περιπτώσεις και από εκπαιδευτικούς, γονείς κ.ά.), αφού υποστεί επιτυχώς τη διαδικασία έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας<sup>38</sup>.

Το σχολικό εγχειρίδιο κατέχει κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία οποιουδήποτε μαθήματος και αποτελεί δομικό της στοιχείο. Είναι το βασικό εργαλείο κατεύθυνσης της διδασκαλίας, διευκολύνει τον εκπαιδευτικό καθορίζοντας το περιεχόμενο και το χρόνο της διδασκαλίας και γενικότερα

<sup>37</sup> Ο. π. ΥΠ.Ε.Π.Θ, σελ 6 & 14.

<sup>38</sup> Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική, υπεύθυνος σειράς Νώντας Παπαγεωργίου. Εκδόσεις Έκφραση- Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη- 6,1η έκδοση: Φεβρουάριος 1995, σελ 113.

όλη την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, αποτελεί συνεκτικό κρίκο των μαθητών/ μαθητριών με το περιεχόμενο και τα δρώμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διευκολύνει την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε αυτούς/ -ες και τον/ την εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα, η χρήση του από τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες έχει ψυχολογικού τύπου προεκτάσεις καθώς το περιεχόμενό του αντιμετωπίζεται από τα παιδιά ως «αλάνθαστο» ή «αυθεντία», αποτελεί «κτήμα» τους και τους παρέχει την δυνατότητα πρόσβασης και κατάκτησης της γνώσης.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορα είδη διδακτικού υλικού κατά το 90-95% του διδακτικού χρόνου (S.Eden, 1984, 283) και περίπου το 70% όλων των δραστηριοτήτων της τάξης γίνεται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο και άλλο διδακτικό υλικό (D.Weiss, 1988: 329)<sup>39</sup>.

Οι λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι καίριες για την εκπαιδευτική πράξη και την κοινωνικοποίηση του ατόμου, καθώς, καθοδηγεί την διδασκαλία, δραστηριοποιεί τα παιδιά παρέχοντας κίνητρα μάθησης, διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης με τις οδηγίες και τις ασκήσεις που παρέχει στα παιδιά παρακινώντας τα στην αυτενέργεια. Ακόμη, είναι φορέας των κοινωνικών και ιδεολογικών νοηματοδοτήσεων και κατακτήσεων της ανθρώπινης συλλογικής δραστηριότητας, ενισχύει με την επαναληπτική χρήση του και προσφέρει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την αξιολόγηση των μαθητών/ μαθητριών.

Έτσι, στο μάθημα της Ιστορίας, η χρήση, η διάταξη του περιεχομένου της διδακτικής ύλης, το ίδιο το περιεχόμενο και η γλώσσα του σχολικού εγχειριδίου, μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη και την εξέλιξη των νοητικών λειτουργιών των παιδιών και την οικοδόμηση των κοινωνικών τους αντιλήψεων.

---

<sup>39</sup> Ο. π. *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, σελ 114.

### 2.3 Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας και η κατάστασή τους στην Ελλάδα

Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, η οποία έχει διεθνώς πολύ μεγάλη παράδοση, δίνει ιδιαίτερο βάρος στα εγχειρίδια της Ιστορίας και τα Αναγνωστικά. Οι ιστορικές ρίζες της έρευνας αυτής διεθνώς, βρίσκονται στην Κίνηση για την Ειρήνη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, γνωρίζοντας ωστόσο τη μεγάλη της έκρηξη μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. Κίνητρο για τέτοιου είδους έρευνα αποτέλεσε η διαπίστωση ότι τα εχθρευόμενα έθνη παρουσιάζονταν στα σχολικά τους βιβλία με αμοιβαίες προκαταλήψεις και σοβινιστικές εικόνες των αντιπάλων.

Την προσπάθεια εκκαθαρισμού των σχολικών εγχειριδίων από προκαταλήψεις, διαστρεβλώσεις ή υποτιμητικές διατυπώσεις για γειτονικούς λαούς πραγματοποίησαν παραδειγματικά οι σκανδιναβικές χώρες, που κατάφεραν να επιτύχουν την αμοιβαία εκκαθάριση των σχολικών εγχειριδίων με τη συνεργασία ειδικών από όλα τα γειτονικά κράτη<sup>40</sup>.

Βήματα προς αυτή την κατεύθυνση έχουν γίνει και από επίσημους φορείς, όπως η UNESCO και το Συμβούλιο της Ευρώπης, που δραστηριοποιήθηκαν προς την αναθεώρηση και βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τη διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών το 1925 (Casares Resolution), η οποία συνιστά συσκέψεις και ανταλλαγές ειδικών ανάμεσα σε διάφορες χώρες για την αποκάθαρση από σοβινιστικά και άλλα παραμορφωτικά στοιχεία της εικόνας με την οποία παρουσιάζουν άλλους λαούς στα σχολικά τους εγχειρίδια. Επίσης, με την ιδρυτική της πράξη η UNESCO το 1945, τόνισε τη σημασία της αγωγής των νέων με σκοπό την εξασφάλιση και τη διατήρηση της ειρήνης στο κόσμο<sup>41</sup>.

Τέτοιου είδους διακηρύξεις κινήθηκαν στο πλαίσιο ενός νεότερου επιστημονικού κλάδου, της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, που ερευνά και

<sup>40</sup> Ο. π. *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, σελ 201 – 202.

<sup>41</sup> Ο. π. *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, σελ 186 – 188.



εξετάζει τις δυνατότητες και τις προϋποθέσεις της σχολικής κοινωνικοποίησης με στόχο την καλλιέργεια φιλειρηνικού πνεύματος και ερευνά προς αυτό το σκοπό τα σχολικά εγχειρίδια, ιδιαίτερα αυτά των φρονηματιστικών μαθημάτων<sup>42</sup>.

Στα ελληνικά πράγματα, σημαντική συμβολή στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας, αποτελεί η εργασία του κ. Άχλη Νίκου (1983), που παρουσιάζει την εικόνα των γειτονικών μας λαών στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου και προτείνει τον «αποχρωματισμό» των σχολικών βιβλίων από εθνικιστικού τύπου στερεότυπα και προκαταλήψεις. Όπως προκύπτει από την σχετική έρευνα, καλλιεργείται πνεύμα «εθνικού ναρκισσισμού» και διαθέσεις εχθρικές, γεμάτες καχυποψία και προκατάληψη απέναντι στους γειτονικούς λαούς με τους οποίους έχει προηγηθεί σύγκρουση στο παρελθόν λόγω εθνικών-κρατικών συμφερόντων.

Ανάλογες μελέτες δείχνουν ότι, τόσο στην Ελλάδα όσο και στις υπόλοιπες βαλκανικές χώρες, αλληλοσυγκρουόμενες διεκδικήσεις παρουσιάζονται με συναισθηματικά φορτισμένο τρόπο, αφοπλίζοντας τους μαθητές από τη δυνατότητα ανάπτυξης ελεύθερης κριτικής σκέψης και την αβίαστη και αντικειμενική συγκρότηση της αντίληψης για τα ιστορικά δρώμενα.<sup>43</sup>

Επομένως, όταν η γλωσσική επένδυση της ιστορικής γνώσης στα σχολικά βιβλία ενισχύει τέτοιου είδους αντιλήψεις, ουσιαστικά επηρεάζει τη κοινωνικοποιητική τους λειτουργία, και κατά συνέπεια κατευθύνει το σχηματισμό της κοινωνικής και πολιτικής ιδεολογίας των μαθητών/μαθητριών.

---

<sup>42</sup> Άχλη, Ν. (1983), *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, Στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*, Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη, Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες 3, Διεύθυνση Σειράς Π.Δ. Ξωχέλης-Ν.Π. Τερζής-Α.Γ. Καψάλης, Θεσσαλονίκη, σελ 5.

<sup>43</sup> Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου, (1995), *Σχολικά Εγχειρίδια Βαλκανικών Χωρών, Πρακτικά Ημερίδας, ( 17 Μαΐου 1994)*, Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

## 2.4 Η αναγκαιότητα αντιστάθμισης των προβλημάτων που προκύπτουν από τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας στα διαπολιτισμικά σχολεία

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω προβληματισμούς, η ανάγκη ανανέωσης του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας είναι επιτακτική, ιδιαίτερα στη περίπτωση των Διαπολιτισμικών Σχολείων, όπου η εφαρμογή των πρακτικών που ισχύουν για τα συμβατικά σχολεία καταργεί εκ των πρότερων τη πιθανότητα υλοποίησης των αρχών και στόχων της Διαπολιτισμικής αντίληψης για την εκπαίδευση.

Εάν ο τρόπος με τον οποίο έχει γραφεί το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας, επηρεάζει τη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτικής ιδεολογίας των μαθητών/ μαθητριών, κατευθύνοντάς την υπόγεια με τη γλωσσική επένδυσή του σχετικά με τον χαρακτηρισμό εθνικών ομάδων και τη μονόπλευρη και εθνικιστική θεώρηση της έκβασης των γεγονότων, το καθιστά «επικίνδυνο» για το ομοιογενές σύνολο μαθητών/ μαθητριών των συμβατικών σχολείων, πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία του μαθητικού συνόλου ενός διαπολιτισμικού σχολείου;

Η πρώτη σκέψη σαφώς και είναι η αναμόρφωση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας που χρησιμοποιείται στην ειδική αυτή κατηγορία σχολείων. Όμως, το σχολικό εγχειρίδιο εντάσσεται στο γενικότερο λειτουργικό πλαίσιο των σχολικών μονάδων και τη πολιτική και φιλοσοφία που διέπει την οργάνωσή τους και που ως κάποιο βαθμό αντικατοπτρίζεται στο είδος του καταλυτικού αυτού μέσου διδασκαλίας. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη μιας γενικής ανανέωσης της λειτουργίας των Διαπολιτισμικών Σχολείων σε όλους τους τομείς, τη σχολική νομοθεσία, τα αναλυτικά προγράμματα, το διδακτικό προσωπικό και το διδακτικό υλικό.

Βέβαια, για μία τέτοιου είδους αλλαγή και επανερχόμενοι στο θέμα του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας, απαιτείται χρόνος και φυσικά μεγάλο είναι και το οικονομικό κόστος. Ωστόσο, μπορούν να υπάρξουν άλλοι τρόποι

διδασκαλίας, άλλα μέσα και πρακτικές, που να αντισταθμίζουν τις ελλείψεις ή τα σφάλματα του σχολικού εγχειριδίου, δίχως να το καταργούν ή να υποβαθμίζουν το ρόλο του, αλλά να το συμπληρώνουν.

Είναι σημαντικό να αναφερθούμε στο ανανεωτικό πνεύμα που διαχέει τις οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας από το ΥΠ.Ε.Π.Θ σχετικά με τις μεθόδους, τα μέσα και τις τεχνικές διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η σημασία εφαρμογής ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας με σκοπό να καταστεί πιο ευχάριστη αλλά και πιο ουσιαστική, εισάγοντας τα παιδιά στην ιστορική έρευνα, προτρέποντάς τα σε διερευνητικό τρόπο προσέγγισης της ιστορικής γνώσης, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και τη δυνατότητα εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων. Προτείνεται μάλιστα και η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/ μαθητριών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία μέσα από τη εφαρμογή δραστηριοτήτων. Πολύ συγκεκριμένα επίσης, υπαγορεύεται η χρήση νέων μέσων και τεχνικών που εμπλουτίζουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, όπως η χρήση video, φωτεινών διαφανειών και άλλων εποπτικών μέσων διδασκαλίας, η οργάνωση εκθέσεων και η εργασία σε ομάδες.

Ανάμεσα στις παραπάνω προτάσεις συγκαταλέγονται και οι επισκέψεις σε αρχαιολογικούς-ιστορικούς χώρους, Μουσεία, αίθουσες τέχνης, ως εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων, με στόχο την ανάπτυξη ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας.<sup>44</sup>

Επομένως, η αντιστάθμιση των αδυναμιών που προκύπτουν από τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας μπορεί να προκύψει με τη συνεισφορά των επισκέψεων σε Μουσεία, αρχαιολογικούς-ιστορικούς χώρους, αίθουσες τέχνης ή άλλους χώρους ανάλογου χαρακτήρα και τη χρήση των μέσων που προσφέρει η εκπαιδευτική τεχνολογία. Τέτοιου είδους εφαρμογές, σαφώς στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη προσέγγιση της Ιστορικής γνώσης από τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες και την κατάκτησή της, από τη πλευρά των προβληματισμών σχετικά με τη διδακτική του μαθήματος. Επίσης, μπορούν να

---

<sup>44</sup> Ο. π., ΥΠ.Ε.Π.Θ, σελ 14 – 20.

βοηθήσουν αποφασιστικά στην καταπολέμηση του ιδεολογικού επηρεασμού που προκύπτει από τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου ή άλλου τύπου πηγές.

Στη περίπτωση των επισκέψεων σε χώρους πολιτιστικού χαρακτήρα, μπορούμε να εστιάσουμε τη προσοχή μας στο γεγονός ότι τα αντικείμενα που φυλάσσονται, μελετώνται και εκτίθενται, αλλά και οι χώροι αυτοί καθαυτοί, δεν συνοδεύονται από σχολιασμούς που να φέρουν ιδεολογικού-εθνικιστικού τύπου φόρτιση. Οπότε, με το σωστό σχεδιασμό της προσέγγισής τους απομακρυνόμαστε σημαντικά από την κατευθυνόμενη ιδεολογικά διδασκαλία. Βεβαίως, σε αυτή τη περίπτωση θα πρέπει να προσπεράσουμε το γεγονός ότι ο τρόπος έκθεσής τους και η πολιτική του χώρου που τα φιλοξενεί δεν υπακούν σε εθνικιστικού τύπου υπαγορεύσεις.

Έπειτα, οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια μιας οργανωμένης επίσκεψης σε τέτοιους χώρους και τις οποίες θα αναφέρουμε παρακάτω, προωθούν την αυτενέργεια των παιδιών, διευκολύνοντας τους να συγκροτήσουν αυτόνομη αντίληψη για την έκβαση των ιστορικών πραγμάτων στο βαθμό που τους επιτρέπει η ανάπτυξη της αντιληπτικής και αφαιρετικής τους ικανότητας. Και σε αυτή τη περίπτωση θα πρέπει να ορίσουμε ως προϋπόθεση ότι, τόσο ο δάσκαλός όσο και ο υπεύθυνος για την οργάνωση και διεξαγωγή της εκπαιδευτικής επίσκεψης δεν ωθούν τα παιδιά με το λόγο και τις οδηγίες τους, στην εξαγωγή συμπερασμάτων στη βάση εθνικιστικών/ρατσιστικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων.

Επιπλέον, σύμφωνα με τις αρχές και τις επιδιώξεις της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, η χρήση των εποπτικών και ψηφιακών μέσων διδασκαλίας και του Διαδικτύου τόσο στη σχολική τάξη όσο και κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης σε πολιτιστικούς χώρους, παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε στοιχεία που αφορούν στην Ιστορία όλων των χωρών, το πολιτισμό και τη γλώσσα τους. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά ενός διαπολιτισμικού σχολείου να έρθουν σε επαφή με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία της ιδιαίτερης καταγωγής τους και να προαχθεί με αυτό τον τρόπο η αλληλοσυνεννόηση και ο αλληλοσεβασμός, αλλά και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Ιδιαίτερα για το μάθημα της Ιστορίας και της διδασκαλίας της στις τάξεις του Γυμνασίου η επαφή με το ιστορικό παρελθόν άλλων πολιτισμών εξυπηρετεί και ορισμένους από τους σκοπούς του μαθήματος από τη πλευρά της διδακτικής, όπως:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές/ μαθήτριες την ελληνική και παγκόσμια ιστορία από την αρχαιότητα ως σήμερα και να κατανοήσουν το βαθμό σύνδεσης της ιστορικής πορείας του Ελληνισμού με τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, που αφορά κυρίως στη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο. Αλλά και :
  - 1) Να γνωρίσουν τους διάφορους πολιτισμούς, να εθιστούν στη διαδικασία μελέτης των σχέσεων μεταξύ των λαών, και να εκτιμήσουν τη συνεισφορά των λαών αυτών στον παγκόσμιο πολιτισμό.
  - 2) Να συνδέουν και να συσχετίζουν με τρόπο τεκμηριωμένο γεγονότα και ιδέες διαφόρων εποχών και τόπων.
  - 3) Να συλλαμβάνουν το ιστορικό παρελθόν ως ολότητα, σε κάθε εξεταζόμενη περίοδο, ως συνάρθρωση των ποικίλων πεδίων της ανθρώπινης δραστηριότητας.<sup>45</sup>

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να μιλήσουμε διεξοδικά σχετικά με το τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικές επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους, πώς οργανώνονται και πώς μπορούν να συνεισφέρουν στη διδασκαλία της Ιστορίας υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.

---

<sup>45</sup> Οι παραπάνω τρεις επιμέρους σκοποί αναφέρονται στις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ., (ο.π., σελ. 10-11), για τη διδασκαλία της ιστορίας στις τάξεις του λυκείου, ωστόσο δεν είναι απαγορευτική η ώθηση των παιδιών και σε αυτές τις κατευθύνσεις σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης πάντα σχετικά με την ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων τους σε κάθε ηλικία.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: Η ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ

### 3.1 Μουσείο και Μουσειοπαιδαγωγική

Το 1947 ιδρύεται στο πλαίσιο της UNESCO το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM), με σκοπό τη μελέτη και τη διάσωση ιστορικών μνημείων και τη προαγωγή της Μουσειολογικής έρευνας<sup>46</sup>, το οποίο αργότερα στη προσπάθειά του να περιγράψει το πεδίο δράσης του σύγχρονου Μουσείου το όρισε ως εξής: «ένα ίδρυμα μόνιμο, μη κερδοσκοπικό, στην υπηρεσία της κοινωνίας, της ανάπτυξής της, και ανοιχτό στο κοινό, το οποίο συλλέγει, μελετά, συντηρεί, γνωστοποιεί και εκθέτει υλικά τεκμήρια του ανθρώπινου πολιτισμού και περιβάλλοντος, με στόχο τη μελέτη, εκπαίδευση και ψυχαγωγία»<sup>47</sup>.

Σύμφωνα με το καταστατικό του ίδιου οργανισμού, Μουσεία θεωρούνται και<sup>48</sup>:

- 1) Τα Ινστιτούτα συντήρησης και οι αίθουσες έκθεσης, που υπάγονται σε βιβλιοθήκες και αρχεία.
- 2) Οι αρχαιολογικοί και ιστορικοί χώροι και τα μνημεία, οι εθνογραφικοί και φυσικοί χώροι που έχουν το χαρακτήρα μουσείου λόγω των δραστηριοτήτων τους, τα ιδρύματα που παρουσιάζουν ζωντανά δείγματα, όπως βοτανικοί κήποι, ενυδρεία κ.τ.λ.

Στον παραπάνω ορισμό διαφαίνεται σαφέστατα ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός του Μουσείου τον οποίο άρχισαν να υιοθετούν σταδιακά από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα αλλά κυρίως και ευρύτερα από την αρχή του 20<sup>ου</sup>, πολλά μουσειακά ιδρύματα, όπως για παράδειγμα το Μητροπολιτικό Μουσείο της Νέας Υόρκης το 1872, που δημιούργησε εκπαιδευτικά τμήματα και το Λούβρο, όπου το 1928 λειτούργησαν για πρώτη φορά ειδικά προγράμματα για το σχολικό κοινό<sup>49</sup>.

<sup>46</sup> Δεληγιάννης Δ. (1999), *Περί Μουσείων*, Βόλος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, σελ 13.

<sup>47</sup> Λέκκα Φ. Σημειώσεις για το μάθημα: *Εφαρμοσμένη Μουσειολογία Ι, Συστήματα ταξινόμησης και τεκμηρίωσης μουσειακών αντικειμένων*, Π.Σ.Ε. Μουσειοπαιδαγωγικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σελ 9.

<sup>48</sup> Δαλκός Γ. (2000), *Σχολείο και Μουσείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη, σελ 31.

<sup>49</sup> Ο. π., Δαλκός Γ., σελ 12.

Συνέχεια αυτής της πορείας και μόλις κατά τη δεκαετία του '60, αποτέλεσε και η γέννηση ενός νέου πεδίου δραστηριότητας, αυτό της Μουσειοπαιδαγωγικής, με σκοπό να εξυπηρετηθεί επιτυχέστερα ο εκπαιδευτικός ρόλος που έχει αναλάβει το Μουσείο<sup>50</sup>. Έτσι προέκυψε και μία καινούργια οντότητα, αυτή του/ της Μουσειοπαιδαγωγού, ο/ η οποίος/ -α θα αναλάμβανε να φέρει εις πέρας την εκπαιδευτική αποστολή του Μουσείου δραστηριοποιούμενος/ -η στον τομέα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία απευθύνονται κατά κύριο λόγο στα σχολεία κάθε βαθμίδας.

Επομένως, όπως πλέον συνηθίζεται, οι οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις σε Μουσεία, (ή οποιοδήποτε άλλο περιβάλλον που η λειτουργία του προσιδιάζει στον ορισμό του ICOM), ονομάζονται Μουσειοπαιδαγωγικές Επισκέψεις ή Μουσειοπαιδαγωγικά Προγράμματα, αλλά επικρατέστερος είναι ο όρος Εκπαιδευτικά Προγράμματα, όπως το προσωπικό των ίδιων των Μουσείων τα ονομάζει μιλώντας για αυτά σε συνεντεύξεις ή έντυπα.

### 3.2 Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων:

(παράγοντες που αποδυναμώνουν την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής των σχολικών ομάδων – προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την παιδαγωγική ποιότητά τους)

Όπως προκύπτει από τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, αλλά και τη προσωπική εμπειρία της γράφουσας σχετικά με την ενημέρωση και παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κυριαρχεί μια ασάφεια ως προς τον καθορισμό της έννοιας, του περιεχομένου, του τρόπου διάρθρωσης και εφαρμογής τους. Η ασάφεια αυτή δικαιολογείται εν μέρει από την κατάσταση που χαρακτηρίζει την ίδια τη Μουσειοπαιδαγωγική ως πεδίο δράσης, την έλλειψη θεωρητικής τεκμηρίωσής της, την ασάφεια και το προβληματισμό όσον αφορά στην επαγγελματική κατάρτιση του/ της Μουσειοπαιδαγωγού, τις αρμοδιότητες του/ της, τη θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη λειτουργία του Μουσείου, την πολιτική και

<sup>50</sup> Σελ 29-31, Κουβέλη Α. (2000), *Η σχέση των μαθητών με το Μουσείο, Θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία, εκπαιδευτικά προγράμματα*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

τη φιλοσοφία με βάση τις οποίες το Μουσείο αναλαμβάνει και προωθεί τέτοιου είδους δραστηριότητες, αλλά και τη δυνατότητα ή μη πρόσληψης ειδικών Μουσειοπαιδαγωγών για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η ανάθεση της πραγματοποίησης τους σε εθελοντές φοιτητές Παιδαγωγικών ειδικοτήτων ή άλλων συνεργατών και υπαλλήλων του Μουσείου, που η ειδικότητά τους συνδέεται με την επιστημονική περιοχή που αναφέρεται το Μουσείο (Ιστορία, Λαογραφία, Εικαστικές Τέχνες, κ.τ.λ.)

Οι ασάφειες σχετικά με τη Μουσειοπαιδαγωγική δρουν αντιπαραγωγικά υποδηλώνοντας την αδυναμία των Μουσείων να εκπληρώσουν την εκπαιδευτική τους αποστολή<sup>51</sup>.

Αντιπαραγωγικά δρα και το γεγονός ότι, η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετεί ένα Μουσείο υποκύπτει συχνά στην ανάγκη αύξησης του εισοδήματός του και στις υπαγορεύσεις των γενικότερων επιδιώξεών του και της επικοινωνιακής του πολιτικής, με αποτέλεσμα οι παιδαγωγικοί σκοποί και στόχοι τέτοιων προγραμμάτων να συμπίπτουν και να διαπλέκονται με τους σκοπούς προβολής των περιεχομένων των συλλογών του Μουσείου και την προσπάθεια να καταστεί περισσότερο ελκυστικό στα παιδιά.

Τέτοιου είδους απόπειρες όμως, ουσιαστικά δεν εξυπηρετούν τις ανάγκες των σχολικών ομάδων που τα επισκέπτονται, μια που, όπως κάθε άλλη διδακτική διαδικασία, το πρόγραμμά οφείλει να σέβεται βασικές παιδαγωγικές αρχές και να διαμορφώνεται με βάση συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους, σκοπούς και στόχους, που θα προσδιορίσουν άλλωστε όλα τα επιμέρους, όπως το είδος και το περιεχόμενο των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και τα μέσα διδασκαλίας.

Επιπλέον, παρατηρείται έλλειψη σύνδεσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας στα σχολεία και υπάρχει απόσταση στόχων μεταξύ σχολείου και Μουσείου, γεγονός που καθιστά δικαιολογημένη τη δυσφορία των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και αμφισβητούμενη την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, στερώντας έτσι, και τη δυνατότητα βελτίωσης της σχολικής εκπαίδευσης και εμποδίζοντας το Μουσείο να εκπληρώσει τις εκπαιδευτικές

---

<sup>51</sup> Σελ 35-41, ο.π., Κουβέλη Α.

του επιδιώξεις ή, στην περίπτωση όπου η κατάσταση αντιμετωπίζεται λιγότερο ιδεαλιστικά, να επιτύχει την αύξηση των εσόδων του<sup>52</sup>.

Οι αποκλίσεις αυτές στις ανάγκες και τους στόχους Μουσείου και σχολείου δρουν ανασταλτικά και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους υπεύθυνους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα Μουσεία για τη προετοιμασία των παιδιών πριν από την επίσκεψη, όπως μεθοδολογικά σκιαγραφείται κατά τη προσπάθεια περιγραφής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και των σταδίων που πρέπει διανύει η εφαρμογή του<sup>53</sup>.

Αναφερόμενοι επίσης στις απόπειρες περιγραφής ενός Μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος και στη διάρθρωση των επιμέρους τμημάτων του, προτείνονται τυποποιημένες πρακτικές οι οποίες βρίσκουν βέβαια σύμφωνα τους υποστηρικτές τους, αλλά, ενθαρρύνουν την εφαρμογή ποικίλων δραστηριοτήτων χωρίς να διευκρινίσουν ποιες παιδαγωγικές μεθόδους ενσαρκώνουν και ποιους διδακτικούς σκοπούς και στόχους θέλουν να πραγματοποιήσουν. Εν τέλει, δεν δικαιολογούν την ύπαρξη τέτοιων δραστηριοτήτων και δεν περιγράφουν με σαφήνεια το πώς μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και εάν και πότε είναι αποτελεσματικές. Παρατηρείται ακόμα ότι, σπάνια επιλέγεται μία θεματική ενότητα την οποία να διαπραγματεύεται το πρόγραμμα αλλά το περιεχόμενό του εσωκλείει όλο το γνωστικό περιεχόμενο των συλλογών του Μουσείου.

Το γεγονός αυτό προκαλεί ακόμη μεγαλύτερη σύγχυση στο/ στη Μουσειοπαιδαγωγό και εξηγεί το λόγο για τον οποίο τα περισσότερα προγράμματα δείχνουν τόση εμμονή στην έννοια του παιχνιδιού καθιστώντας αυτοσκοπό τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων, τόσο που το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να ταυτίζεται στην πρακτική με ένα ψυχαγωγικό παιχνίδι δίχως εκπαιδευτικό χαρακτήρα λόγω έλλειψης μεθοδολογίας.

---

<sup>52</sup> Ο. π., Δαλκός Γ., σελ 15 – 20.

<sup>53</sup> α) προετοιμασία στο σχολείο πριν την επίσκεψη στο Μουσείο, β) επίσκεψη στο Μουσείο, γ) επεξεργασία στην τάξη μετά την επίσκεψη.  
Άλκηστις, (Μάρτιος 1995, 2<sup>η</sup> έκδοση), *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι και Αγγεία*, Ελληνικά Γράμματα, σελ 36.

Ενδεικτική απόδειξη της παραπάνω διατύπωσης αποτελούν τα πρακτικά της Ημερίδας με θέμα το Σχεδιασμό και την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για παιδιά 10 έως 15 ετών που οργάνωσε το Τεχνικό Μουσείο Θεσσαλονίκης στις 18 Μαΐου 1995, χρονιάς που παρατηρείται ιδιαίτερη κίνηση βιβλιογραφικά σχετικά με θέματα που αφορούν στο Μουσείο.

Η εικόνα της πλειοψηφίας των εισηγήσεων στο πλαίσιο της Ημερίδας φανερώνει την έκδηλη διάθεση και την εμμονή επινόησης και εφαρμογής δραστηριοτήτων με τη μορφή παιχνιδιού στα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων που αντιπροσωπεύουν οι ομιλητές. Είναι χαρακτηριστικό ότι απουσιάζουν οι αναφορές σε εκπαιδευτικούς στόχους που να συγκλίνουν με τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης και σε παιδαγωγικές πρακτικές ( μεθοδολογία, διδακτικοί σκοποί, στόχοι, τρόποι και διδακτικά μέσα επίτευξής τους).

Αξιοσημείωτο δε είναι το γεγονός ότι, μόνο μία εκ των ομιλητών/ ομιλητριών της Ημερίδας φέρει το τίτλο της Μουσειοπαιδαγωγού, στην εισήγηση της οποίας παρουσιάζεται το πρόγραμμα «Παίζουμε Τέχνη;» του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης, η διάρθρωση του οποίου μπορεί να συμπυκνωθεί και να αποτυπωθεί εξ ολοκλήρου στη λέξη «παιχνίδι» και όπου είναι παντελής η απουσία διδακτικής μεθοδολογίας.

Για το πέρασμα μάλιστα τη φάση του παιχνιδιού αρκεί η «εξοικείωση» των παιδιών με το χώρο και η δικαιολόγηση ύπαρξης του παιχνιδιού περιορίζεται στην «αυτόνομη λειτουργία», την «ανάπτυξη προσωπικής σχέσης με τη σύγχρονη τέχνη», μια και που «ο μουσειοπαιδαγωγός βρίσκεται εκεί μόνο για να τους παρέχει βοήθεια όταν χρειάζεται και να υποστηρίζει τη διαδικασία» (βλέπε Παράρτημα). Επρόκειτο δηλαδή για σαφή παρεξήγηση και σύγχυση των θεωριών της ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης και των παιδαγωγικών αρχών της Μοντεσσοριανής θεωρίας.

Τι είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τι περιλαμβάνει, ποιες δραστηριότητες εκτελούνται κατά τη διάρκειά του, ποιος ο ιδανικός χρόνος διάρκειας των δραστηριοτήτων αυτών και πρωτίστως ποιο το περιεχόμενο της γνώσης που



προωθείται, με ποιες παιδαγωγικές αρχές και ποιοι οι στόχοι του, όλα αυτά είναι ζητήματα που ακόμη βρίσκονται υπό διερεύνηση.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων έως τώρα παρουσιάζουν ομοιότητες ως προς τη διάρθρωση και την εφαρμογή τους που συγκλίνουν σε τυποποιημένα στάδια διεξαγωγής και στην άκριτη υιοθέτηση κάθε είδους παιχνιδιού και δραστηριοτήτων κατά το μεγαλύτερο μέρος τους. (Σε καμία περίπτωση δεν επιδιώκουμε την υποτίμηση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτική πρακτική, αντιθέτως, ακριβώς επειδή είναι ιδιαίτερα σημαντικό τόσο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, όσο και στην ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης και οικειοποίησης της πραγματικότητας, το θεωρούμε απαραίτητο στην εκπαιδευτική διαδικασία και έτσι πηγάζει ο προβληματισμός για τη σωστή εφαρμογή του. )

Πολλοί είναι επίσης οι παράγοντες που, έως τώρα, δεν επιτρέπουν ούτε τη Μουσειοπαιδαγωγική να συγκροτηθεί επιστημονικά σαν ιδιαίτερος κλάδος της Παιδαγωγικής αποκτώντας και τη θεωρητική τεκμηρίωση που λανθάνει, ούτε στους εκφραστές της να δημιουργήσουν επιτυχέστερα στο πεδίο της πρακτικής εφαρμογής της, ούτε στο Μουσείο να συντονίσει αποτελεσματικότερα την εκπαιδευτική του δραστηριότητα ώστε να προαχθεί έμμεσα και η ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο.

Πρακτικά ζητήματα που αφορούν στην πρόσληψη ειδικού προσωπικού από τα Μουσεία ή τη συμμετοχή των σχολείων σε τέτοιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες απαιτούν την κατάλληλη θεσμοθετική παρέμβαση τόσο από το Υπουργείο Πολιτισμού όσο και από το Υπουργείο Παιδείας. Ρυθμιστική παρέμβαση χρειάζεται και στο θέμα του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων για το κάθε μάθημα χωριστά, όσον αφορά τις ώρες που διδάσκεται το κάθε ένα (ποσοτικά) και τις ώρες ή ημέρες που επιτρέπεται η απουσία από τη σχολική αίθουσα για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές εκδρομές ή προγράμματα.

Οι διαπίστωση των αδυναμιών της Μουσειοπαιδαγωγικής όπως εκφράζεται στην εφαρμογή της δεν αποσκοπούν παρά στο να αποδείξουν πως η συνεργασία Μουσείου και σχολείου, η εκπλήρωση της εκπαιδευτικής

αποστολής του Μουσείου, η εξασφάλιση της κερδοφόρας διαβίωσης του, ακόμα και η βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης είναι δυνατόν να επιτευχθούν με τον καλύτερο συντονισμό και των δύο και ιδίως μέσα από την ένταξη των Μουσειοπαιδαγωγικών επισκέψεων στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων, αίτημα που αρχίζει να εκδηλώνεται κυρίως από τη πλευρά των εκπαιδευτικών<sup>54</sup>.

Έτσι, η συμμετοχή των σχολικών ομάδων σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα μπορούσε να διευκολυνθεί όσον αφορά :

- α) στη σύνδεση του περιεχομένου της διδασκαλίας στη σχολική τάξη με το περιεχόμενο της επίσκεψης,
- β) στην οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση τους ίδιους διδακτικούς σκοπούς και στόχους που διέπουν τη διδασκαλία σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και σε κάθε αντικείμενο ξεχωριστά,
- γ) στην επιτυχέστερη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των Μουσειοπαιδαγωγών στη δημιουργία των δραστηριοτήτων που από τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ προτείνονται για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος,
- δ) στη διάθεση υλικού στους/ στις εκπαιδευτικούς για την προετοιμασία της συμμετοχής στα προγράμματα,
- ε) στη επικοινωνίας των παιδιών και των εκπαιδευτικών με το Μουσείο και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος,
- στ) στη διευθέτηση του οικονομικού ζητήματος σχετικά με την εξεύρεση πόρων για την οργάνωση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και στο θέμα της οικονομικής συνεισφοράς των μαθητών/ μαθητριών.

Το τελευταίο σημείο στο οποίο πρέπει να σταθούμε είναι ότι η υπακοή των σκοπών και στόχων της εκπαιδευτικής δραστηριότητας των μουσείων στην γενική πολιτική της λειτουργίας τους (που υπαγορεύει την επιλογή των πληροφοριών, των γνώσεων και της ιδεολογίας που επιθυμούν να προβάλουν μέσα από τις συλλογές τους και τον τρόπο έκθεσης των συλλογών τους), κρύβει κινδύνους σε σχέση με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

---

<sup>54</sup> Ο. π., Κουβέλη Α., σελ 232 – 233.

Οι κίνδυνοι αυτοί έχουν διπλή σημασία όταν στα εκπαιδευτικά προγράμματα ενός μουσείου συμμετέχουν οι μαθητές/ μαθήτριες των Διαπολιτισμικών Σχολείων, όταν η διδακτική προσέγγιση των θεμάτων δεν συνδυάζεται με τις επιδιώξεις και τις αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, όταν τόσο ο τρόπος επιλογής των θεμάτων, των πληροφοριών όσο και ο σχολιασμός τους:

- είναι μονόπλευρος και υπακούει στην εθνικιστική θεώρησή τους,
- καλλιεργεί εχθρικές διαθέσεις απέναντι σε εθνικές ομάδες,
- αποβλέπει στη συγκινησιακή φόρτιση των παιδιών που ανήκουν στην κυρίαρχη κουλτούρα την οποία και αντιπροσωπεύει το Μουσείο,
- δεν ενθαρρύνει την προσέγγιση της αντικειμενικότητας της ιστορικής πληροφορίας με την σφαιρική παρουσίαση των αιτιωδών σχέσεων που επηρέασαν την έκβαση των γεγονότων,

Για παράδειγμα, ένα από τα ιστορικά ζητήματα που επεξεργάζεται το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ Γυμνασίου είναι ο Μακεδονικός Αγώνας, όπου η παρουσίαση της εικόνας των συμμετεχόντων γειτονικών λαών και ο σχολιασμός των ιστορικών πραγμάτων αποτελεί πεδίο προβληματισμού<sup>55</sup>.

Η Διευθύνουσα Σύμβουλος του Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα της Θεσσαλονίκης, στην εισήγηση της κατά τη διάρκεια της Ημερίδας που αναφέρθηκε προηγουμένως, σχετικά με τον εκπαιδευτικό ρόλο του Μουσείου του Μακεδονικού Αγώνα αναφέρει: «Το Μουσείο του Μακεδονικού Αγώνα πραγματώνει σπουδαίο εκπαιδευτικό μα και εθνικό έργο, ιδίως στις μέρες μας, που το λεγόμενο «Μακεδονικό» αναζωπυρώνεται από τους Σκοπιανούς πλαστογράφους της Ιστορίας». Στην περιγραφή τόσο του σκοπού της δημιουργίας του Μουσείου, όσο και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτυπώνεται η διάθεση των υπευθύνων να εξάρουν τα χαρακτηριστικά της Μακεδονικής «ψυχής», με στόχο τη «συγκίνηση της ιστορικής μνήμης». Έννοιες όπως ο αγώνας, η πατρίδα, η συνείδηση, η ελληνικότητα, το εθνικό, η ορθοδοξία υποκύπτουν σε χειρισμούς που εκδηλώνουν εθνικιστική και μονομερή προσέγγιση του ιστορικού ζητήματος καταχράζοντας την έννοια της

<sup>55</sup> (Βλ.επε ο.π.,1) Άχλης Ν. 2) Παλάσκας Σ., *Η εικόνα του «άλλου» στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Γυμνασίου*, ο.π., *Σχολικά Εγχειρίδια Βαλκανικών Κρατών*, σελ. 47 – 58.

ιστορικής αλήθειας αφού την αναγκάζουν να πλανιέται ανάμεσα στην επιστημονική ιστοριογραφία και τη μυθοπλασία.

Οι παραπάνω επισημάνσεις συνολικά αποσκοπούν στη σκιαγράφηση των προϋποθέσεων που πρέπει να διέπουν τη Μουσειοπαιδαγωγική δραστηριότητα και τη σχέση Μουσείου και Σχολείου προκειμένου η συμμετοχή των παιδιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα να καθιστάται εποικοδομητική και «ασφαλής», ιδιαίτερα στην περίπτωση των Διαπολιτισμικών Στοιχείων.

### **3.3 Γιατί και πως το Μουσείο μπορεί να συμβάλει στη διδασκαλία της Ιστορίας συμπληρώνοντας τη σχολική εκπαίδευση προς όφελος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής**

Για να εξετάσουμε το λόγο και έπειτα τον τρόπο με τον οποίο το Μουσείο μπορεί να συμβάλλει στον εμπλουτισμό και τη συμπλήρωση της διδασκαλίας της Ιστορίας στο σχολείο, μπορούμε να ξεκινήσουμε από τον μάλλον λογοτεχνικά δοσμένο ορισμό της Ιστορίας από το Κινέζο σοφό του 14<sup>ου</sup> αιώνα Ιμπν Χαλντούν. Η Ιστορία είναι: «καταγραφή των μνημείων της ανθρώπινης κοινωνίας ή του παγκόσμιου πολιτισμού των αλλαγών που γίνονται στη φύση αυτής της κοινωνίας [...] των επαναστάσεων και εξεγέρσεων μιας μερίδας ανθρώπων εναντίον μιας άλλης, με την επακόλουθη ίδρυση βασιλείων και κρατών, με τις διάφορες κοινωνικές και πολιτικές ομάδες τους. των διαφόρων δραστηριοτήτων και ασχολιών των ανθρώπων, είτε για τον προσπορισμό των αναγκαίων προς το ζην είτε στον τομέα των επιστημών και των πρακτικών τεχνών και γενικά, όλων των μετασχηματισμών στους οποίους υπόκειται η κοινωνία εξαιτίας της ίδιας της φύσης».<sup>56</sup>

Ο ορισμός αυτός θυμίζει τόσο την έννοια του πολιτισμού κατά τη μαρξιστική θεώρηση, όσο και την θεωρία του ιστορικού υλισμού σύμφωνα με την οποία η δραστηριότητα του ανθρώπου και τα παράγωγά της καθορίζονται από τη

---

<sup>56</sup> Hobsbawm E. (1997), *Για την Ιστορία*, Θεμέλιο, ιστορική βιβλιοθήκη, μετάφραση Ματαλάς Παρασκευάς, σελ 11.

διαδικασία της παραγωγής, το επίπεδο των παραγωγικών δυνάμεων και τις σχέσεις παραγωγής.

Έτσι κάθε ιστορική εποχή χαρακτηρίζεται από τις φυσικές και ιστορικές προϋποθέσεις της ανάπτυξής της, δηλαδή από την ύπαρξη ορισμένου αριθμού ατόμων και ορισμένων παραγωγικών δυνάμεων και σχέσεων παραγωγής. Επομένως, η ιστορία αφορά στην οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας και τη δράση των εξουσιαστικών δυνάμεων, την αλλαγή του τρόπου ζωής ως προς την αποδοχή ή την αντίσταση στις εξουσιαστικές αυτές δυνάμεις ελέγχου, στη διαίρεση της κοινωνίας που προκαλείται από την ύπαρξη και τη δράση αυτών των δυνάμεων σε τάξεις και την πάλη αυτών των τάξεων. Τα ιστορικά γεγονότα λοιπόν, δεν είναι παρά η εκδήλωση της ανταγωνιστικής δραστηριότητας αυτών των τάξεων με σκοπό τη ρύθμιση των παραγωγικών σχέσεων και συνθηκών. Βέβαια, αυτή η δραστηριότητα αναφέρεται πρωτίστως στην εξασφάλιση των αναγκών για το προς το ζην, από την οποία όμως εξαρτάται και κάθε άλλης μορφής δραστηριότητα (πνευματική, επιστημονική, καλλιτεχνική).<sup>57</sup>

Τα αντικείμενα που εκτίθενται στο Μουσείο είναι υλικά παράγωγα της ανθρώπινης δραστηριότητας σε κάθε ιστορική εποχή, των οποίων το είδος (π.χ. αντικείμενα καθημερινής χρήσης, όπλα, πίνακες ζωγραφικής, χειρόγραφα κ.τ.λ.), το περιεχόμενο, ο τρόπος χρήσης, ο λόγος κατασκευής ή δημιουργίας, παραπέμπουν στις ιδιαίτερες οικονομικοπολιτικές συνθήκες και στις ιδεολογικές αντιλήψεις που ίσχυαν την εποχή που αντιπροσωπεύουν και φανερώνουν το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων των ανθρώπων, την ιεράρχηση των εκάστοτε αναγκών, τις ηθικές υπαγορεύσεις, τις παραγωγικές σχέσεις.

Επομένως, η προσέγγιση των αντικείμενων μπορεί να ξετυλίξει όλο το πλέγμα των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών και την ανθρώπινη δραστηριότητα μέσα σε αυτές και να διευκολύνει την κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων των γεγονότων, τη γένεση και τους λόγους για την έκβασή τους φέρνοντας τα παιδιά πιο κοντά στην προσέγγιση της ιστορικής αλήθειας.

<sup>57</sup> Ιστορικός υλισμός, ο.π., Ηλιτσεφ Α.Φ., Φεντόσεγιεφ Π.Η. σελ 398 – 406.



Άλλωστε τέτοιου είδους προσέγγιση είναι το ζητούμενο όταν το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά του Γυμνασίου καθώς ανταποκρίνεται στις αναπτυσσόμενες δεξιότητες της ηλικίας αυτών των παιδιών και επιτυγχάνει την ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης.

Η απλή περιγραφή των φυσικών χαρακτηριστικών, του τρόπου κατασκευής, της λειτουργίας, του σχεδιασμού και της αξίας των αντικειμένων δεν αρκεί για τα παιδιά της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως, η αισθητική αποτίμηση, η αξιολόγηση της λειτουργικότητας, οι συσχετισμοί με άλλου είδους αντικείμενα, η ένταξη στο ιστορικό περιβάλλον, η αξία και η σημασία του αντικειμένου στο παρελθόν και το παρόν, η προσέγγιση των σχετικών ιδεολογικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συστημάτων της εποχής στην οποία χρονολογούνται αφενός αποτελούν προβληματισμούς που ελκύουν τη προσοχή και τη περιέργεια των παιδιών αυτών των ηλικιών. Αυτό συμβαίνει διότι ενεργοποιούν τα κίνητρα μάθησης και ικανοποιούν τις απαιτήσεις που προκύπτουν από την ανάπτυξη των διανοητικών τους δεξιοτήτων και αφετέρου εκπληρώνουν την πραγματοποίηση των διδακτικών στόχων για την ανάπτυξη των διανοητικών λειτουργιών που οικοδομούν τη κριτική, αφαιρετική σκέψη και για την ερμηνεία και κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας.<sup>58</sup>

Αυτό ισχύει τόσο για τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης, τα προϊόντα βιομηχανικής ή άλλου τύπου παραγωγής, όσο και για τα αντικείμενα τέχνης, τα οποία αντανakλούν το πνεύμα της εποχής κατά την οποία δημιουργήθηκαν και αντίστροφα.<sup>59</sup>

Επιπλέον, τα αντικείμενα αποτελούν αναπαράσταση του πραγματικού κόσμου και η παρατήρησή τους βοηθάει στη ανάπτυξη των αναπαραστασιακών συστημάτων των παιδιών και την κατανόηση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος και την οικειοποίησή του, που κατά το Vygotsky διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης.

Ωστόσο, η απλή παρουσίαση των αντικειμένων με τρόπο ανάλογο με αυτόν της μετωπικής διδασκαλίας δεν είναι εποικοδομητικός. Εδώ τοποθετείται το

---

<sup>58</sup> Σελ 46-51, ο.π., Δαλκός Γ.

<sup>59</sup> Σελ 113-114, ο.π., Δαλκός Γ.

θέμα της συνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης ως ενεργητικές διαδικασίες μάθησης.

Ο Vygotsky χρησιμοποιεί τον όρο «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» για να καθορίσει το επόμενο στάδιο γνώσης στο οποίο μπορεί να φτάσει κανείς με τη βοήθεια και τη συνεργασία άλλων, που στην περίπτωση μας μπορεί να είναι ο/ η Μουσειοπαιδαγωγός, ο/ η δάσκαλος/ -α και τα μέλη της ομάδας με τα οποία συνεργάζεται κάθε μαθητής/ μαθήτρια κατά την εργασία σε ομάδες. Και άλλοι μελετητές και παιδαγωγοί υποστηρίζουν την εμπλοκή των παιδιών σε μια διερευνητική διαδικασία μάθησης και μάλιστα με τη μορφή επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να θέσει ο/ -η Μουσειοπαιδαγωγός ή ο/ η δάσκαλος/ -α ή να τα εκμαιεύσουν με ερωταποκρίσεις από τα ίδια τα παιδιά δραστηριοποιώντας έτσι και τα κίνητρα μάθησης που παίζουν σημαντικό ρόλο σε κάθε διαδικασία μάθησης.<sup>60</sup>

Συγκεκριμένα ο J.Dewey<sup>61</sup> προτείνει μία διαδικασία διερευνητικής μάθησης με τα εξής στάδια:

- Διατύπωση του προβλήματος.
- Αναζήτηση του λογικού περιεχομένου.
- Διατύπωση υποθέσεων.
- Διαλογισμός.
- Έλεγχος υποθέσεων.

Μεγάλη σημασία έχει να διευκρινίσουμε ότι, η προτροπή των παιδιών στην ανακάλυψη και τον ενστερνισμό της γνώσης, που στη προκειμένη περίπτωση είναι το πλέγμα των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών συνθηκών μιας ιστορικής περιόδου όπως βρίσκονται κωδικοποιημένες στη φύση, τις ιδιότητες, τη χρήση, την κατασκευή των αντικειμένων, μπορεί να είναι περισσότερο αποτελεσματική με την υποβολή συγκεκριμένων ερωτήσεων, την οριοθέτηση των ζητημάτων προς διερεύνηση με μεγάλη σαφήνεια, συμπεριλαμβάνοντας όσο το δυνατόν λιγότερες αφηρημένες έννοιες και αναθέτοντας εργασία σχετικά με πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του αντικειμένου.

---

<sup>60</sup> Ο. π., Δαλκός Γ., σελ 71.

<sup>61</sup> Ο. π., Δαλκός Γ., σελ 61.

Με αυτό τον τρόπο:

- αυξάνονται η πιθανότητες για εργασία των παιδιών πολύ κοντά στο θέμα,
- Ο/ Η Μουσειοπαιδαγωγός μπορεί να κατευθύνει τη σκέψη και τη παρατήρηση των παιδιών προς την κατάκτηση των στόχων (γνώση) που έχει προδιαγράψει συνθέτοντας το πρόγραμμα,
- Τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τη λογική σχέση των παρατηρήσεων και κατά συνέπεια των απαντήσεων-συμπερασμάτων,
- Ο/ Η Μουσειοπαιδαγωγός μπορεί να ελέγξει και να διαπιστώσει επιτυχέστερα εάν και κατά πόσο τα παιδιά έχουν κατακτήσει τις βασικές διανοητικές δεξιότητες όπως η δυνατότητα παρατήρησης, συγκέντρωσης, αξιολόγησης, κρίσης, λογικής, ερμηνείας, ανάλυσης, σύνθεσης, αφαίρεσης. ( την απόκτηση και καλλιέργεια του καθενός από αυτά οφείλει να τη προαποφασίσει κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, ώστε κάθε ερώτηση ή δραστηριότητα να αποκοπεί στην εξάσκηση μίας διανοητικής δεξιότητας γεγονός που καθιστά πιο εύκολη και την αξιολόγηση κάθε δραστηριότητας),<sup>62</sup>
- Ο/ Η Μουσειοπαιδαγωγός μπορεί να ελέγξει το λεξιλόγιο των παιδιών και να διαπιστώσει εάν έχουν συλλάβει βασικές έννοιες που αφορούν α) στην ορολογία της ιστορικής ή άλλης επιστήμης και β) σε φιλοσοφικά και κοινωνικά ζητήματα ( π.χ. αλήθεια, δικαιοσύνη, πολιτισμός, έθνος κ.τ.λ),
- Ο/ Η Μουσειοπαιδαγωγός μπορεί να ελέγξει τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν φιλοσοφικές έννοιες και σχόλια που η παρεξήγηση τους είναι δυνατόν αν αναπαράγει ρατσιστικού, εθνικιστικού ή άλλου τύπου στερεότυπα και προκαταλήψεις,

Επίσης, σημαντική είναι η έννοια της διαθεματικότητας, που υποστηρίζει η θεωρία του Piaget, και αναφέρεται στη αντιμετώπιση του περιεχομένου των διαφόρων επιστημών με ενιαίο τρόπο, στη διεπιστημονική λοιπόν ανάπτυξη του περιεχομένου διδασκαλίας και για την οποία επίσης προτείνεται η εργαστηριακή και ανακαλυπτική διαδικασία μάθησης, η αυτενέργεια των

---

<sup>62</sup> Gunning D. (1978, reprinted 1979, 1980, 1984 and 1986), *The teaching of History*, Croom Helm

παιδιών, η ο προβληματισμός, η φυσική εποπτεία, η βιωματικότητα και η δοκιμή νέων τρόπων μάθησης από τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες.<sup>63</sup>

Σύμφωνα με την αρχή της διαθεματικότητας, η περιγραφή των αντικειμένων μπορεί να επεκτείνεται σε διάφορους τομείς και να ωθεί στη συσχέτιση διαφόρων εννοιών, επιστημών και πολιτισμών μέσα από τη σύγκριση των ίδιων αντικειμένων που όμως διαφέρουν ως προς το υλικό ή τον τρόπο κατασκευής, στη χρήση, τη σημασία τους στις διάφορες ιστορικές περιόδους, περιοχές και κουλτούρες.<sup>64</sup>

Η διαδικασία αυτή μπορεί να βοηθήσει τόσο στην ανάπτυξη των διανοητικών δεξιοτήτων των παιδιών, όσο στη κατανόηση της έννοιας της ιστορικής συνέχειας, στην κατανόηση της εξελισσόμενης πορείας του ανθρώπου, τους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν και προάγουν ή καθυστερούν την ανθρώπινη δραστηριότητα, τη σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης των ιστορικών γεγονότων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, την έννοια της οικουμενικότητας του πολιτισμού, τις διαφορές και τις ομοιότητες των διαφόρων λαών και πολιτισμών και να μυηθούν στην αρχή της ισοτιμίας και του σεβασμού των διάφορων πολιτισμών.

Το θέμα της βιωματικής μάθησης υποστηρίζεται ευρέως τελευταία στο θέμα της διδακτικής της Ιστορίας και μάλιστα ο χώρος ενός Μουσείου θεωρείται ιδανικός για την εφαρμογή της και αυτό επειδή τα μνημείο ή τα εκθέματα είναι τα ζωντανά πειστήρια του ιστορικού παρελθόντος και η επαφή των παιδιών με αυτά αντιμετωπίζεται σαν «εμπειρία» βασική για τη προσωπική τους ανάπτυξη, καθώς αντιπροσωπεύουν το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Vygotsky)<sup>65</sup>, και η επαφή τους με αυτά αποτελεί αισθητηριακή εμπειρία εποικοδομητική για την κατάκτηση της γνώσης (Piaget)<sup>66</sup>.

Με τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης μπορεί να συντελεστεί:

---

<sup>63</sup> Ο. π., Δαλκός Γ., σελ 64.

<sup>64</sup> Ο. π., Gunning D., σελ 47.

<sup>65</sup> Για αυτό και η επιλογή συλλογών/ αντικειμένων που πλησιάζουν στην καθημερινή εμπειρία των παιδιών και προκαλούν εντονότερους συνειρμούς θεωρείται πιο αποτελεσματική., ο.π. Δαλκός Γεώργιος, σελ 69.

<sup>66</sup> Ο. π. Δαλκός Γ., σελ 58 – 59.

- Η υπέρβαση της δεσπόζουσας σημασίας που έχουν η αφηγηματική μέθοδος και η γεγονοτολογική ιστορία.
- Η μελέτη της ολικής Ιστορίας.
- Η συγκρότηση βιωματικής σχέσης με το παρελθόν.
- Η κριτική προσέγγιση των πηγών, των ιστοριογραφικών κειμένων και των αντικειμένων.
- Η ιστορική ερμηνεία βάση της λογικής συνοχής και της ανταπόκρισης σε πραγματικά δεδομένα.
- Η απεμπλοκή από τη βεβαιότητα μιας και μόνης αλήθειας.

Ειδικά η απεμπλοκή από τη παραδοχή μίας και μόνο αλήθειας έχει καταλυτική σημασία για τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, αφού ενθαρρύνει το σκεπτικισμό και τη κριτική σκέψη γύρω από τον τρόπο που προβάλλονται τα ιστορικά γεγονότα, τα ιστορικά πρόσωπα, οι εθνικές ομάδες και την εξήγησή τους από τον εκάστοτε ιστορικό ή άλλο πρόσωπο ή φορέα.

Επομένως, στη καλλιέργεια αυτής της ιδέας των παιδιών βρίσκεται και η αφετηρία της επίτευξης των στόχων της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και μπορούν να καταπολεμηθούν τα προβλήματα που επιφέρει η χρήση του σημερινού σχολικού εγχειριδίου ή οποιαδήποτε άλλη επιρροή κατευθύνεται και εξυπηρετεί εθνικιστικού ή άλλου τύπου προκαταλήψεις και ιδεολογίες.

Προς αυτή τη κατεύθυνση μπορεί να συνεισφέρει και η λεγόμενη «ιστορική ενσυναίσθηση», την οποία μπορούν να πλησιάσουν και να ενστερνιστούν τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε Μουσείο.

Η έννοια της ενσυναίσθησης είναι πολύπλοκη και για την καλλιέργειά της πρέπει να περάσει κανείς από διάφορα επίπεδα<sup>67</sup> καταλήγοντας στο υψηλότερο επίπεδο που είναι ακριβώς η «ιστορική ενσυναίσθηση». Η έννοια ης «ενσυναίσθησης» (empathy) γενικά στη διδακτική της Ιστορίας παραπέμπει σε δεξιότητες που αποκτά ο/ η μαθητής/ -τρια ώστε να προσεγγίζει με τη φαντασία του βασικά στοιχεία του ιστορικού υλικού που μελετά, βάζοντας τον

<sup>67</sup> («καθημερινή ενσυναίσθηση», « τυποποιημένη-στερεότυπη ιστορική ενσυναίσθηση», «ιστορικά διαφοροποιημένη ενσυναίσθηση») Λεοντσίνης Γ.Ν, *Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας*, ο.π., Σεμινάριο 21, σελ 132-133,



εαυτό του στη θέση κάποιου άλλου και βιώνοντας τη ψυχολογική του κατάσταση.<sup>68</sup>

Αυτό δε σημαίνει ότι τα παιδιά υποβάλλονται σε ψυχαναγκαστική διαδικασία συναισθηματικής ταύτισης με κάποιο ιστορικό πρόσωπο ή ομάδα προσώπων, ούτε ότι καλλιεργείται η συμπονετικότητα τους, ούτε επιχειρείται η συγκινησιακή φόρτισή τους, ούτε φυσικά ότι μπορούν να αναπλάσουν φαντασιακά τα ιστορικά γεγονότα. Αντίθετα, επιδιώκεται ουσιαστικά μία πιο σφαιρική και αντικειμενική προσέγγιση της Ιστορίας, αφού μία από τις δυσκολίες κατανόησης των ιστορικών γεγονότων που χρονικά απέχουν από εμάς, έγκειται στη θεώρησή τους υπό το πρίσμα των συνθηκών της σύγχρονης ζωής και των ιδεολογιών της εποχής μας. Έτσι η ερμηνεία τους γίνεται αναχρονιστικά και η «ενσυναίσθηση» επιχειρεί ακριβώς να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να εξετάζουν και να εξηγούν τα ιστορικά γεγονότα μέσα από την ατμόσφαιρα της εποχής στην οποία διαδραματίστηκαν.

Κατά το D.Shemlit<sup>69</sup>, οι έφηβοι στο στάδιο της «ιστορικής ενσυναίσθησης» μπορούν να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τις πεποιθήσεις, τα ήθη, τις αξίες του παρελθόντος και να προσδιορίζουν ότι οι κοινωνίες του παρελθόντος είναι δυνατόν να υπεράσπιζαν αξίες διαφορετικές από αυτές του παρόντος και υπό αυτές να εξετάζουν τη δράση ατόμων και ομάδων.

Η «ενσυναίσθηση» καλλιεργείται μέσω διαφόρων διδακτικών πρακτικών και δραστηριοτήτων όπως την εργασία και την έρευνα σε ιστορικούς χώρους και Μουσεία, τη συμμετοχή σε μουσικές εκδηλώσεις, την παρακολούθηση ταινιών, την έρευνα πηγών και προσωπικών μαρτυριών και επιτυχέστερα με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες δραματοποίησης (θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, παντομίμα, μιμική, σύνθεση μύθων-ιστοριών, αυτοσχεδιασμό, κ.τ.λ).

Τέτοιου είδους δραστηριότητες και ιδιαίτερα δραστηριότητες δραματοποίησης<sup>70</sup> μπορούν να διεξαχθούν επιτυχέστερα και ευκολότερα στη διάρκεια ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος καθώς στο Μουσείο

<sup>68</sup> Ο. π., Λεοντίνης Γ.Ν, σελ 123 – 124.

<sup>69</sup> Ο. π. Λεοντίνης Γ.Ν, 134.

<sup>70</sup> Η εφαρμογή τεχνικών δραματοποίησης σε θέματα Ιστορίας πρέπει να γίνεται προσεχτικά ώστε να μη παραποιούνται οι χαρακτήρες των Ιστορικών προσώπων ή τα γεγονότα κατά τη δημιουργική παραγωγή των παιδιών με τη φαντασία τους.

βρίσκεται ήδη το απαραίτητο υλικό για την εφαρμογή τους, δηλαδή τα ίδια τα αντικείμενα που τροφοδοτούν το θέμα και το περιεχόμενό τους. Για παράδειγμα οι ζωγραφικοί πίνακες ή το φωτογραφικό υλικό, από όπου μπορούμε να αντλήσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά των προσώπων που συμμετέχουν στην εικόνα, τα στιλιστικά στοιχεία που αφορούν στις ενδυματολογικές τάσεις της εποχής, το χαρακτήρα των προσώπων, την ατμόσφαιρα της στιγμής και άλλα.

Η εφαρμογή ενσυναισθητικής πρακτικής προσέγγισης της Ιστορίας κατά τη διάρκεια μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι απαραίτητη για τη διαπολιτισμική αντιμετώπιση των θεμάτων. Μέσω αυτής της πρακτικής τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα να κατανοούν τα διαφορετικά επίπεδα της κοινωνικής πραγματικότητας κάθε εποχής, να επιτυγχάνουν το διαχωρισμό και τη σύγκρισή τους μέσα στο πλαίσιο της ίδιας της εποχής τους, να τα συγκρίνουν με τα δεδομένα του παρόντος, να κατανοούν τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά των ανθρώπων ανεξαρτήτου φυλής ή κοινωνικής τάξης, να αναπτύξουν κριτική σκέψη ώστε να προσδιορίζουν τα κοινωνικά στερεότυπα κάθε ιστορικής περιόδου, να αποφεύγουν τις γενικεύσεις στους χαρακτηρισμούς προσώπων και ομάδων (π.χ. Όλοι οι Γερμανοί της εποχής του Χιτλερικού καθεστώτος ήταν φασίστες), να αντιλαμβάνονται τις ιδέες και τις συνθήκες διαβίωσης των κοινωνικών και εθνικών ομάδων και να εξετάζουν τις πράξεις τους μέσα από αυτές, να εξετάζουν κριτικά τους χαρακτηρισμούς των «κακών» και «εχθρών» ειδικά όταν αναφέρονται σε εθνικότητες.

Έτσι, μπορεί να συμβάλλει στην αντικειμενικότερη προσέγγιση των Ιστορικών ζητημάτων που προκαλούν προβληματισμό σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας τους όπως οι Βαλκανικοί πόλεμοι, Ο Μακεδονικός Αγώνας, η Επανάσταση κατά των Τούρκων, η καταστροφή της Σμύρνης, ο ΄Β Παγκόσμιος Πόλεμος και άλλα.

Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι με την «ενσυναίσθηση» μπορούν τα παιδιά να έρθουν στο σημείο δικαιολόγησης μισάνθρωπων καταστάσεων, να δικαιολογήσουν δηλαδή μία σφαγή ή ένα πόλεμο ή έναν εγκληματία αναγνωρίζοντας τον τρόπο σκέψης του και τα κίνητρα του.

Αντιθέτως, μπορούν να κατανοήσουν τις πληγές ενός πολέμου, για παράδειγμα, για τον άμαχο πληθυσμό και των δύο πλευρών, να ερευνήσουν τις αιτίες μιας επίθεσης διαχωρίζοντας τα κίνητρα της κεντρικής εξουσίας για επίθεση ή άμυνα, τον τρόπο των πολεμικών επιχειρήσεων, να αντιληφθούν την αναγκαιότητα μιας βίαιης πράξης σε σχέση με τα κίνητρά της όπως για παράδειγμα στη Γαλλική Επανάσταση, αλλά παρόλα αυτά να κρίνουν αντικειμενικά τη φύση των πεπραγμένων. Για αυτό, απαιτούνται λεπτοί και προσεχτικοί χειρισμοί κατά την διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό την κατάκτηση της «ενσυναίσθησης», ώστε να μη χειραγωγηθούν ιδεολογικά και ψυχολογικά τα παιδιά από το συντονιστή των δραστηριοτήτων και να παρατηρηθεί οποιαδήποτε «παρεξήγηση» εννοιών, προσώπων και δράσεων από τα παιδιά στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τη θέση του άλλου.

Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να σημειώσουμε ότι το παιδί κατά τη γνωστική του ανάπτυξη αρχίζει να κατακτά τις αφηρημένες έννοιες στην εφηβική του ηλικία και συγκεκριμένα από το 12<sup>ο</sup> έτος, όπου κατά τον Piaget βρίσκεται στο ανώτερο σημείο γνωστικής ανάπτυξης, στο στάδιο της τυπικής-αφαιρετικής σκέψης και είναι δυνατή η παραγωγή τυπικών λογικών συλλογισμών.<sup>71</sup> Ωστόσο, είναι δυνατόν παιδιά που θεωρητικά θα έπρεπε να βρίσκονται σε αυτό το στάδιο, στη πραγματικότητα να περάσει από τη περίοδο της συγκεκριμένης σκέψης σε αυτή της αφαιρετικής σκέψης. Αυτός είναι ένας παράγοντας που πρέπει να έχει υπόψη του ο/ η Μουσειοπαιδαγωγός κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και κατά την εφαρμογή του και ιδιαίτερα στο σημείο σύστασης ομάδων εργασίας, ώστε να μην θεωρείται δεδομένη η ικανότητα αφαίρεσης, να μπορεί να εντοπίσει αυτή την αδυναμία και να βοηθήσει τα παιδιά αυτά στην επεξεργασία των εννοιών.

Τέλος είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε ότι η επίμονη αναφορά στη σημασία της ανακαλυπτικής, συνεργατικής και βιωματικής μάθησης και στο θέμα των δραστηριοτήτων που βοηθούν προς αυτή τη κατεύθυνση δεν υποβαθμίζει τη τεχνική της αφήγησης, διαρθρωτικού μέρους κάθε

<sup>71</sup> Hayes N. (1994,1998 β έκδοση), *Εισαγωγή στη Ψυχολογία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, Βασικά εγχειρίδια ψυχολογικής γνώσης, επόπτης ελληνικής έκδοσης Ιωάννης Ν. Παρασκευόπουλος, σελ 93-95

εκπαιδευτικού προγράμματος στο Μουσείο και βασική μορφή διδασκαλίας στη σχολική τάξη.

Η αφήγηση που παραπέμπει στη κλασσική ξενάγηση στο χώρο ενός Μουσείου χρησιμοποιεί το κυριότερο εργαλείο επικοινωνίας που είναι η γλώσσα και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη εξέλιξη και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Συνήθως δίνεται σημασία περισσότερο στη δομή της γλώσσας που χρησιμοποιεί ένας πομπός πληροφοριών (στην περίπτωση μας ο/η Μουσειοπαιδαγωγός) σε σχέση με το εξελικτικό επίπεδο των αποδεκτών (οι μαθητές/ μαθήτριες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα), δηλαδή, την αφηρημένη σκέψη, τη συμβολική αναπαράσταση, τη κατανόηση σχέσεων και τη δομή της γλώσσας του μαθητή που καθορίζεται από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες.<sup>72</sup> Δίδεται ιδιαίτερη προσοχή στη χρήση επιστημονικής ορολογίας ώστε η γλώσσα του ομιλητή να γίνεται κατανοητή από τα παιδιά, όχι όμως και στην επιλογή των επιθετικών προσδιορισμών ή στον ορισμό εννοιών ή στην χρήση και τοποθέτηση των λέξεων με τρόπο που να προκαλέσει ιδεολογικό επηρεασμό.

Τόσο το περιεχόμενο της αφήγησης, όσο και η γλώσσα που χρησιμοποιείται πρέπει να διακρίνεται από σαφήνεια και αντικειμενικότητα, να αποφεύγονται οι «επιβλητικές» εκφράσεις, και ο προσανατολισμός της μόνο στη βιογραφία και τη δράση ορισμένων ατόμων επίμονα ώστε να μη μυθοποιούνται.<sup>73</sup>

Επομένως και με τη σωστή γλωσσική επένδυση η χρήση των μουσειακών αντικειμένων στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να εμπλουτίσει και να συμπληρώσει τη διδασκαλία της Ιστορίας που πραγματοποιείται στη σχολική αίθουσα.

<sup>72</sup> Χριστιάς Ι. (1992), *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, Ειστήμες της Αγωγής 14, Διευθυντής Κασσωτάκης Μιχάλης, σελ 13.

<sup>73</sup> Βρεττός Γ. (1987), *Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας, Μια προσπάθεια αναμόρφωσης του Αναλυτικού προγράμματος με ένα παράδειγμα για μία διδακτική ενότητα της Γ Γυμνασίου*, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 16, Διεύθυνση σειράς Ξωχέλης Π. Δ., Τερζής Ν. Π., Καψάλης Α. Γ., σελ 36

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο χώρος του Μουσείου και δη το περιεχόμενό του μπορεί να συμβάλλει στη διδασκαλία της Ιστορίας προς μία διαπολιτισμική της προσέγγιση, δεδομένου ότι είναι<sup>74</sup> :

- α) παραστατική πηγή πληροφοριών και ουσιαστική βάση τεκμηρίων και αποδείξεων για τη ζωή του ανθρώπου στο παρελθόν,
- β) πηγή για αποκάλυψη και διασύνδεση των ιστορικών γεγονότων και παραστάσεων,
- γ) αφετηρία για αισθητική παρατήρηση.

### 3.4 Η ιδέα της διαπολιτισμικότητας στην οργάνωση των μουσειακών συλλογών και των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων

Όπως προκύπτει από την εμπειρική εξέταση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των Ελληνικών Μουσείων, η ιδέα της Διαπολιτισμικότητας απουσιάζει από το σκεπτικό των αρμοδίων κατά την έκθεση των συλλογών. Κατά κανόνα απουσιάζει έως τώρα και η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να απευθύνονται αποκλειστικά στο μαθησιακό πληθυσμό των Διαπολιτισμικών Σχολείων.

Ωστόσο, στο εξωτερικό υπάρχουν περιπτώσεις όπου τα Μουσεία θέλοντας να προσελκύσουν ομάδες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στράφηκαν στην εξέταση της σύστασης της τοπικής κοινωνίας του γεωγραφικού χώρου που βρισκόταν τα ίδια και επιχείρησαν να ανανεώσουν το χώρο τους, οργανώνοντας αίθουσες με εκθέσεις σχετικές με ιστορικά και λαογραφικά στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Με αυτό τον τρόπο επεδίωξαν τόσο την άμβλυνση του είδους των επισκεπτών τους όσο και την εξομάλυνση των προστριβών που προκαλούνταν από την συμβίωση των ετερογενών αυτών ομάδων στο πλαίσιο της τοπικής κοινότητας.

Σε άλλες περιπτώσεις δόθηκε η ευκαιρία σε μέλη αυτών των ομάδων να διοργανώσουν κάποια περιοδική έκθεση ή εκδήλωση.

<sup>74</sup> Ανδρέου Π. Α. (1996), *Ιστορία, Μουσείο και Σχολείο, Θέματα και παρατηρήσεις στοιχείων μουσειακής διδακτικής και μουσειακών επισκέψεων σε δια σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας και της αισθητικής Παιδείας*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Γ. Δεδούση, σελ 64.



Οι πρώτες τάσεις παρατηρήθηκαν στα Μουσεία της Βρετανίας και των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής τη δεκαετία του '80. Ανάμεσα στα διάφορα παραδείγματα αξίζει να αναφέρουμε τη περίπτωση του Παιδικού Μουσείου στη Βοστώνη της Ν. Υόρκης το οποίο βρίσκεται σε μία «ουδέτερη» τοπογραφικά ζώνη ανάμεσα σε τέσσερις πολιτισμικές κοινότητες και έχει παραχωρήσει ένα μικρό εκθεσιακό χώρο, που ονομάζεται “Focus-On”, στις διάφορες πολυπολιτισμικές ομάδες για να διοργανώνουν εκθέσεις και εκδηλώσεις, υπό την επίβλεψη της διοίκησης του Μουσείου.

Επιπλέον, από τις αρχές της δεκαετίας του '70 και με μεγαλύτερη έξαρση κατά τη δεκαετία του '80, τα εκπαιδευτικά τμήματα των Μουσείων της Βρετανίας ιδιαίτερα, αντιλήφθηκαν την ανάγκη να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα που να διέπονται από τις αρχές της Διαπολιτισμικότητας αναγνωρίζοντας την ανάγκη αλλά και το δικαίωμα κάθε παιδιού να προετοιμαστεί για τη ζωή σε μία πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η ευαισθητοποίηση γύρω από το θέμα προήλθε από τη διαπίστωση πως δάσκαλοι/ -λες που διδάσκουν σε σχολεία περιοχών με πολυεθνική σύνθεση, είναι ιδιαίτερα ικανή να επεξεργάζονται «δύσκολα» αντικείμενα συνδυάζοντας τα με τη πολιτισμική κληρονομιά των μαθητών/ μαθητριών τους και ότι οι μαύροι μαθητές είναι υποχρεωμένοι από το σύστημα να δέχονται μία παιδεία, τη ίδια με τα υπόλοιπα παιδιά.

Έτσι, υιοθέτησαν διάφορες μεθόδους, όπως η σύσταση και έκθεση συλλογών από διάφορα μέρη του κόσμου και η εφαρμογή ποικίλων δραστηριοτήτων υποστηρίζοντας το άνοιγμα νέων προοπτικών και την επαφή με διαφορετικούς τρόπους ζωής, με σκοπό την εξεύρεση διαφορετικών λύσεων σε κοινά προβλήματα.

Για παράδειγμα στο Ipswich Museum και την έκθεση για τη Yoruba, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μπορούσαν να ακούσουν ένα Νιγηριανό να περιγράφει τη χώρα του και να παρουσιάζει ένα παραδοσιακό χορό της περιοχής.

Ένα δεύτερο παράδειγμα αποτελεί το Geffrye Museum του Λονδίνου, το οποίο εξέδωσε ένα άρθρο σχετικά με τη συμβολή των μαύρων στην ιστορία της

Βρετανίας (“Black Contribution to History”, Fraser and Visram, 1988) στο οποίο προτείνει τον τρόπο που οι συλλογές και τα εκθέματα μπορούν να δείξουν πως οι δεσμοί με την Ασία, την Αφρική και την Καραϊβική επηρέασαν τη κοινωνική ζωή στη Βρετανία και να τονίσουν τη παρουσία και την προσφορά των αλλοδαπών στη Βρετανία.

Γενικότερα, τέτοιου είδους ανοίγματα προς τις ιδιαίτερες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες θεωρούνται περισσότερο εφικτά για τοπικά Μουσεία που δεν έχουν διεθνή χαρακτήρα και μπορούν πιο εύκολα να έρθουν σε επαφή με αυτές στο περιορισμένο γεωγραφικά χώρο της τοπικής κοινότητας. Ωστόσο τέτοιου είδους διαθέσεις έχουν δείξει και μεγαλύτερα Μουσεία όπως το Βρετανικό Μουσείο, όπου το Μάιο του '90 (εορτασμός Τουρκικής Ημέρας) διοργάνωσε μία εκδήλωση με χορό, ομιλίες, μουσική, άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες (εικαστικά), και διηγήσεις, με συνεργασία της Εκπαιδευτικής του Υπηρεσίας με την Οργάνωση Τούρκων Γονέων.

Γενικότερα, η ιδεολογία αυτών των Μουσείων πλέον εστιάζει στην ιδέα της προβολής των ομοιοτήτων ανάμεσα στους πολιτισμούς πριν αναφερθούν οι διαφορές ή στην προβολή βασικών ανθρώπινων αναγκών π.χ. τροφή, ένδυση, στέγαση, σαν θέματα υπό διερεύνηση.<sup>75</sup>

Από τη παραπάνω σύντομη αναφορά φαίνεται ήδη η ιδέα της Διαπολιτισμικής θεώρησης των ιστορικών πραγμάτων έχει αγγίξει και τη Μουσειακή Εκπαίδευση και ότι τέτοιες προσεγγίσεις είναι δυνατές σε πρακτικό επίπεδο.

Δε μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα εάν αυτού του είδους ιδεολογικές κατευθύνσεις υπάρχουν σήμερα στα Ελληνικά Μουσεία. Ή καλύτερα δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα εάν η απουσία τέτοιων ενεργειών οφείλεται στην ανυπαρξία της διαπολιτισμικής ιδέας ή στην αδυναμία τους να στηρίξουν οικονομικά τέτοιες ενέργειες στην περίπτωση που το επιθυμούν. Γεγονός είναι πάντως, ότι ακόμη και τα νέα προγράμματα των Μουσείων (είτε

---

<sup>75</sup> Σημείωση 1) Το κείμενο προήλθε από μετάφραση.

2) ο όρος «Διαπολιτισμικότητα» ως “intercultural” χρησιμοποιείται τελευταία δεν εμφανίζεται στο κείμενο. Όμως χρησιμοποιούνται αντίστοιχα οι όροι “multiculturalism” και “cross-cultural”.

χρηματοδοτούμενα από το Υπουργείο Πολιτισμού<sup>76</sup> είτε όχι), για τα οποία ούτως ή άλλως έγιναν δαπάνες, επίσης δεν διέπονται από την ιδέα της Διαπολιτισμικότητας.

---

<sup>76</sup> Βενιζέλος Ε. (1999 'β έκδοση), *ΔΙΑΧΡΟΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΕΙΑ, ΜΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ*, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη, σελ 153-156.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

### 4.1 Η Εκπαιδευτική Τεχνολογία και τα μέσα που προσφέρει για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας

Η έννοια της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας εμφανίστηκε κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και ο ορισμός και το περιεχόμενό της έχουν προσδιοριστεί με ποικίλους τρόπους, τόσο στον ελληνικό όσο και στον ξένο χώρο. Οι διάφοροι ορισμοί την προσδιορίζουν ιδωμένη είτε ως διαδικασία είτε ως σύνολο μέσων και εργαλείων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία και τη διαδικασία της μάθησης.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τον ορισμό που έδωσε η Association for Educational and Communications Technology (A.E.C.T.) το 1977: «Η Εκπαιδευτική Τεχνολογία είναι μία διαδικασία σύνθετη, ολοκληρωμένη που εμπλέκει, συσχετίζει ανθρώπους, διαδικασίες, ιδέες, μέσα, καθώς και μια οργάνωση που έχει σαν στόχο να αναλύσει τα προβλήματα που διέπουν την ανθρώπινη μάθηση» και τον ορισμό του Α. Ζευκλή στο βιβλίο του «Τα εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας» (1989): «Η εκπαιδευτική τεχνολογία» (educational technology) εξετάζει συστηματικά και επιδιώκει μεθοδικά τη λύση προβλημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Πρόκειται για ένα οργανωμένο σύστημα, προϊόν της εισβολής της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και ειδικότερα της χρήσης διδακτικών συσκευών, ηλεκτρονικών υπολογιστών, εποπτικών μέσων, κ.τ.λ., τόσο στη διδακτική διαδικασία όσο και στην έρευνα, την πληροφόρηση και την αρχειοθέτηση (ταξινόμηση, κωδικοποίηση των γνώσεων).»<sup>77</sup>

Η εκπαιδευτική τεχνολογία πρότεινε τη χρήση προβαλλόμενων ή μη, οπτικών ή οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας θεμελιώνοντας τις διδακτικές της θέσεις σε διάφορες θεωρίες για τη μάθηση,

---

<sup>77</sup> Σολομωνίδου Χ. (1999), *Εκπαιδευτική Τεχνολογία, μέσα, υλικά: διδακτική χρήση και αξιοποίηση*, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σημειώσεις για τα Παιδαγωγικά Τμήματα, σελ 6 και 7.

όπως την εποικοδομητική, την κοινωνικο-πολιτιστική, την αντίληψη για την εγκατεστημένη γνώση, τη συνεργατική μάθηση.<sup>78</sup>

Τα μέσα αυτά είναι τα εξής:

- Μη προβαλλόμενα γραφικά και έντυπα μέσα : ο κιωλοπίνακας και τα παράγωγά του, ο φελλοπίνακας, ο μαγνητικός πίνακας, τα αναρτώμενα έντυπα μέσα (π.χ. οι χάρτες), τα βιβλία και άλλα έντυπα μέσα (περιοδικά, εφημερίδες και άλλα).
- Η ακίνητη εικόνα και τα συστήματα προβολής ακίνητων εικόνων : ο αντανakλαστικός προβολέας, ο άμεσος προβολέας και οι διαφάνειες (διαφάνεια σχεδίου, πολυδιαφάνεια, θερμοδιαφάνεια), το διασκόπιο και οι μικροδιαφάνειες (slides).
- Η φωτογραφία.
- Ο ήχος, η κινηματογραφική ταινία, τα οπτικοακουστικά μέσα.
- Τα οπτικά συστήματα μεγέθυνσης και σμίκρυνσης.

Σήμερα στα μέσα αυτά προστίθενται και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα πολυμέσα (multimedia) ή υπερμέσα (hypermedia).

Ο όρος «πολυμέσω» ετυμολογικά σημαίνει χρήση πολλαπλών μέσων ή μορφών πληροφορίας και στον τομέα της πληροφορικής τεχνολογίας που ασχολείται με το συνδυασμό ψηφιακών δεδομένων πολλαπλών μορφών δηλαδή κειμένου, ήχου, ακίνητης ή κινούμενης εικόνας, γραφικών και βίντεο, για την αναπαράσταση, παρουσίαση, αποθήκευση, μετάδοση και επεξεργασία πληροφοριών.<sup>79</sup>

Η έννοια του «υπερμέσου» συνδέεται με την έννοια του «πολυμέσου» αλλά και του «υπερκειμένου». Το «υπερκείμενο» βασίζεται στην ιδέα των «κόμβων» (nodes) και των «συνδέσμων» (links) μέσα από τους οποίους παρέχεται μια μη γραμμική μορφή οργάνωσης, διάταξης, αναπαράστασης και διάχυσης της πληροφορίας. Πολλές διαδρομές και πολλοί σύνδεσμοι

<sup>78</sup> Ο. π., Σολομωνίδου Χ., σελ 60-156

<sup>79</sup> Γεωργίου Θ., Κάππος Ι., Λαδιάς Α., Μικρόπουλος Α., Τζιμογιάνης Α., Χαλκιά Κ., (1999), *Πολυμέσα, Δίκτυα, Γ Ενιαίου Λυκείου (Τεχνολογικής Κατεύθυνσης)*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ 8.



επιτρέπουν στο χρήστη να κινείται από τον ένα κόμβο στον άλλο.<sup>80</sup> Η διαδικασία κίνησης από τον ένα κόμβο στον άλλο για την εξερεύνηση και την αναζήτηση των πληροφοριών ονομάζεται «πλοήγηση» (navigation) και οι διαδρομές της (paths) μπορούν να καθοριστούν τόσο από το δημιουργό όσο και από το χρήστη.<sup>81</sup> Αυτή η δυνατότητα που παρέχεται στο χρήστη να παρεμβαίνει στο περιβάλλον της εφαρμογής και να ελέγχει την παρουσίαση της πληροφορίας ονομάζεται αλληλεπιδραστικότητα (interactivity).<sup>82</sup>

Για τις διδακτικές συσκευές ή διδακτικές μηχανές που αναφέρει ο ορισμός του Α. Ζευκλή, μίλησε ο Skinner<sup>83</sup>, οι θεωρίες του οποίου προώθησαν αποφασιστικά το θέμα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Κατά τον Skinner, ένας οργανισμός μαθαίνει κυρίως προκαλώντας αλλαγές στο περιβάλλον του, το οποίο ενεργοποιεί τα κίνητρα για επέμβαση αφού προσφέρει πληθώρα ερεθισμάτων στα οποία το άτομο καλείται να αντιδράσει. Η απόκλιση του από τη συμπεριφοριστική θεωρία έγκειται στην άποψη ότι η ερμηνεία της συμπεριφοράς του ανθρώπου που βρίσκεται έξω από το σώμα του. Δέχεται όμως ότι η θετική συνέπεια (ενίσχυση) κάποιας συμπεριφοράς ενισχύει την επανάληψή της. Ωστόσο, τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο και ενισχύουν ή αποτρέπουν την επανάληψη του τρόπου ή της συμπεριφοράς με την οποία θέλησε να προκαλέσει την αλλαγή (θετικές-αρνητικές συνέπειες) είναι τόσα που ο/ η δάσκαλος/ -α δε μπορεί να τα ελέγξει ή να παρατηρήσει τα αποτελέσματά τους στο κάθε παιδί ξεχωριστά.

Επομένως είναι ανάγκη να χρησιμοποιήσει κάποια μηχανήματα, τις λεγόμενες «διδακτικές μηχανές» που διαθέτουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Είναι απλές ως προς το χειρισμό.
- Η ενίσχυση της σωστής απάντησης είναι άμεση.
- Κάθε παιδί μπορεί να προοδεύσει με το δικό του ρυθμό.
- Το μαθησιακό υλικό είναι έτσι δομημένο ώστε η παρουσίαση ενός προβλήματος να εξαρτάται από τη απάντηση του μαθητή στο προηγούμενο.

<sup>80</sup> Μακράκης Β. (Ιούνιος 2000, ά έκδοση), *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση, Μια κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, Επιστήμες, σελ 16-17.

<sup>81</sup> Ο. π., *Πολυμέσα, Δίκτυα*, σελ 18

<sup>82</sup> Ο. π., *Πολυμέσα, Δίκτυα*, σελ 12.

<sup>83</sup> Κόλιας, Α. (1999), *Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση*, Αθήνα, Έλλην, σελ 31-33

- Καταγράφονται τα πιο κοινά λάθη των μαθητών, για να τροποποιείται το υλικό ή να προστίθενται καινούργια βήματα, ώστε το υλικό να φτάσει σε ένα σημείο που οι απαντήσεις του μέσου μαθητή να είναι πάντα σωστές.
- Έτσι, η μηχανή σε αντίθεση με τα άλλα οπτικοακουστικά μέσα, δεν παρουσιάζει το υλικό απλά, αλλά προϋποθέτει τη δραστηριότητα του μαθητή.

Στη τελευταία αυτή παράμετρο φαίνεται με σαφήνεια ότι η χρήση των διδακτικών μηχανών παρέχει τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης. Βέβαια αυτή η ιδιότητα χαρακτηρίζει κυρίως τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τις υπερμεσικές εφαρμογές που επιτρέπει λόγω της αυτονομίας στο χειρισμό τους και της αλληλεπιδραστικότητας.

Η χρήση αυτών των μέσων προκαλεί μεταβολές στο περιβάλλον μάθησης καθώς<sup>84</sup>:

- Αυξάνεται ο βαθμός συμμετοχής του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης αφού του παρέχεται η δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής.
- Προωθείται η συνεργατική μάθηση με εργασία των παιδιών σε μικρότερες ομάδες.
- Περιορίζεται η μετωπική διδασκαλία.
- Ενισχύεται η διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση.
- Ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των παιδιών με τις δικές τους προσωπικές ικανότητες και το μάθημα δεν αφορά πια μόνο στους «καλούς» μαθητές.
- Προάγεται η συλλογικότητα και το συνεργατικό πνεύμα αντί της ανταγωνιστικότητας.
- Η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο στην απομνημόνευση «έτοιμων» γνώσεων αλλά λαμβάνει υπόψη όλη τη διαδικασία και τη πρόοδο της μαθητικής εργασίας.

Η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας όλων των αντικειμένων

<sup>84</sup> Σολομωνίδου Χ. (2001), *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας, σελ 299

συμπεριλαμβανόμενης και της Ιστορίας. Η αλλαγή των συνθηκών της μαθησιακής διαδικασίας συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια των νοητικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν τον έλεγχο της πληροφορίας και τη σκεπτικιστική και κριτική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης όπως προσφέρεται τόσο από το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος, όσο και από άλλες πηγές και την ιδεολογική τοποθέτηση του/ της εκπαιδευτικού.

Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και υπερμεσικών εφαρμογών μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά και στην οργάνωση και διεξαγωγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο Μουσείο, είτε όσον αφορά στην προετοιμασία των παιδιών από τον/ την δάσκαλο/ δασκάλα είτε στη φάση διεξαγωγής του στην προσέγγιση των αντικειμένων.

Βέβαια, βασική προϋπόθεση για τέτοιου είδους πρακτικές είναι η δυνατότητα των εκπαιδευτικών ( δασκάλων ή μουσειοπαιδαγωγών) να χειριστούν τα μέσα αυτά, ο κατάλληλος εξοπλισμός των σχολείων και η οικονομική δυνατότητα του Μουσείου να αποκτήσει και να χρησιμοποιήσει αυτά τα μέσα.

Ήδη τα περισσότερα Μουσεία χρησιμοποιούν οπτικοακουστικά μέσα παρουσίασης, δεν έχουν όμως τη δυνατότητα χρήσης αλληλεπιδραστικών μηχανών ή υπερμεσικών εφαρμογών. Στο εξωτερικό η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας είναι περισσότερο διαδεδομένη, άλλο όμως είναι και το θεσμοθετικό πλαίσιο της λειτουργίας των Μουσείων και οι όροι που διασφαλίζουν την οικονομική βιωσιμότητά τους. Μάλιστα είναι ευρέως διαδεδομένη η χρήση των υπερμέσων και των αλληλεπιδραστικών μηχανών ή εκθεμάτων, όχι μόνο στα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά γενικότερα στους εκθεσιακούς χώρους με σκοπό την καλύτερη εξυπηρέτηση και ενημέρωση του επισκέπτη. Μία πολύ ενδιαφέρουσα μορφή αλληλεπιδραστικής μηχανής είναι το λεγόμενο touchscreen, ένας υπολογιστής, ουσιαστικά, όπου ο χειρισμός του και η πλοήγηση στο περιεχόμενό του πραγματοποιείται μόνο με το άγγιγμα του δακτύλου πάνω στην οθόνη.

Στο ζήτημα της προώθησης της διαπολιτισμικής ιδέας και της χρήσης των μουσειακών αντικειμένων για τη διδασκαλία της Ιστορίας στα Διαπολιτισμικά Γυμνάσια προς αυτή τη κατεύθυνση, θα σταθούμε ιδιαίτερα στη χρήση του

διαδικτύου (internet) και των οπτικών δίσκων (cd-roms) με εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

#### 4.2 Πώς η χρήση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας μπορεί να εμπλουτίσει τη διδασκαλία της Ιστορίας με σκοπό την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Όταν μιλούμε για διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, προκύπτουν προβληματισμοί γύρω από τα εξής θέματα:

α) ιδεολογικά, σε σχέση με το περιεχόμενο και τον τρόπο που παρουσιάζονται τα ιστορικά ζητήματα και στα οποία αναφερθήκαμε αναλυτικά σε προηγούμενα κεφάλαια,

β) στο δικαίωμα του κάθε παιδιού να μάθει για το ιδιαίτερο πολιτισμικό περιβάλλον καταγωγής του και την ιστορία του,

γ) στην ανάγκη επαφής όλων των παιδιών με στοιχεία άλλων πολιτισμών, ώστε να αναγνωρίζουν την ισότιμη συνεισφορά τους στη παγκόσμια Ιστορία του πολιτισμού, να προαχθεί ο αλληλοσεβασμός και η διαλεκτική σχέση ανάμεσά τους,

δ) στις γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες, δεδομένου ότι, παρόλο που λειτουργούν φροντιστηριακά τμήματα γλώσσας, ορισμένα παιδιά μπορεί να αδυνατούν να χειριστούν την ελληνική, στην οποία κατά κύριο λόγο διδάσκεται η Ιστορία.

Τα θέματα αυτά οφείλουν να απασχολούν εξίσου τον/ την δάσκαλο/ -α και τον/ την Μουσειοπαιδαγωγό.

Στο θέμα της προσέγγισης των μουσειακών αντικειμένων ώστε να ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης των παιδιών του Γυμνασίου, να ικανοποιεί και να ανταποκρίνεται στο βαθμό ανάπτυξης των διανοητικών τους δεξιοτήτων, να προάγει την καλλιέργειά τους και να εξυπηρετεί την πραγματοποίηση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας της Ιστορίας και της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, θα ήταν σημαντικό :

- Να χρησιμοποιούνται εικόνες (σκίτσα ή φωτογραφίες) παρόμοιων αντικειμένων που κατασκευάστηκαν την ίδια χρονική περίοδο σε διαφορετικά μέρη και να ακολουθεί συγκριτική περιγραφή τους και συγκριτική διερεύνηση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών όπως αντανακλούνται στην κατασκευή, χρήση και αξία των αντικειμένων αυτών ανά τόπο,
- Να παρουσιάζονται φωτεινές διαφάνειες ή μικροδιαφάνειες έργων ζωγραφικής που απεικονίζουν σκηνές της καθημερινής ζωής ή σκηνές κοινωνικών και πολιτικών γεγονότων ή πρόσωπα που εμπλέκονται στο ιστορικό ζήτημα που μελετάται και που φιλοξενούνται σε άλλα Μουσεία να τον κόσμο,
- Να παρουσιάζονται φωτογραφίες γνήσιων χειρογράφων ( σε μικροφίλμ) και ιστορικών πηγών που αφορούν στο θέμα,
- Να χρησιμοποιούνται μαγνητοφωνημένα μουσικά κομμάτια ή αφηγήσεις, προσωπικές μαρτυρίες, παραδοσιακά τραγούδια στη γλώσσα κάθε πλευράς που εμπλέκεται στο ιστορικό γεγονός και να ζητείται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών που μιλούν τη γλώσσα αυτή για την απόδοση του νοήματος,
- Να προβάλλονται βιντεοταινίες από διάφορα μέρη σχετικά με το ιστορικό γεγονός που μελετάται ή τα αντικείμενα που προσεγγίζονται κάθε φορά,
- Να διενεργούνται δραστηριότητες με αφήγηση και επεξεργασία λαϊκών μύθων, θρύλων και παραμυθιών σχετικά με το θέμα, τα έθιμα της εποχής που σχετίζονται με τα αντικείμενα ή τα γεγονότα που προσεγγίζονται κατά περίπτωση από διάφορα μέρη του κόσμου. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ταινίες κινουμένων σχεδίων από παραγωγές άλλων χωρών με υπότιτλους, προβολές φυσικών προσώπων που διηγούνται στη γλώσσα τους κ.τ.λ.),
- Να προβάλλονται διαγράμματα, φωτογραφίες, εξώφυλλα εφημερίδων που μαρτυρούν ότι την ίδια μέρα ή το ίδιο έτος κάποιο άλλο ιστορικό γεγονός διαδραματίστηκε σε διάφορα μέρη του κόσμου,
- Να παρουσιάζεται οπτικό υλικό από μέρη όπου την ιστορική περίοδο στην οποία αναφέρεται το πρόγραμμα, ίσχυαν εντελώς διαφορετικές οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες,



- Να παρουσιάζονται εικόνες, πίνακες ζωγραφικής, φωτογραφίες και μαγνητοσκοπημένες μαρτυρίες που δείχνουν τις συνθήκες καθημερινής και κοινωνικής ζωής του λαού, χωρών που εμπλέκονται στο ίδιο ιστορικό γεγονός της ίδιας περιόδου,
- Να παρουσιάζονται ιστορικές πηγές που να περιέχουν συγκρουόμενες απόψεις για το ίδιο ιστορικό ζήτημα.

Σε κάθε περίπτωση μπορούν να εφαρμόζονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η ενεργός συμμετοχή των παιδιών με συζήτηση και παρουσίαση της προσωπικής τους εμπειρίας από ακούσματα που πιθανόν να έχουν μέσα από την οικογένεια.

Καταλυτική σημασία στην επαφή με πηγές πληροφοριών και στοιχεία από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα παρέχει η χρήση του Διαδικτύου (internet).

Το Διαδίκτυο είναι ένα διεθνές υπερ-δίκτυο που συνδέει δίκτυα υπολογιστών όπου κυκλοφορούν και ανταλλάσσονται δεδομένα και πληροφορίες σε όλο τον κόσμο<sup>85</sup>. Μια υπηρεσία του είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail), που επιτρέπει την ταχύτατη επικοινωνία μεταξύ ατόμων και την επικοινωνία με ερευνητικούς φορείς, Μουσεία, υπηρεσίες, εταιρίες κ.τ.λ.

Η χρήση του διαδικτύου και των υπηρεσιών του μπορεί να συμβάλλει στο ζήτημα της διαθεματικότητας της διδασκαλίας, προσφέροντας πληροφορίες για όλα τα επιστημονικά αντικείμενα και για όλα τα μέρη του κόσμου. Επίσης, προϋποθέτει την αυτενέργεια του χρήστη για τον εντοπισμό της πληροφορίας, οπότε προωθεί την ενεργητική αλλά και τη διερευνητική μάθηση ιδιαίτερα στην περίπτωση όπου τα παιδιά καλούνται να αναζητήσουν τα ίδια την πληροφορία.

Ακόμη, παρέχεται η δυνατότητα «επίσκεψης» άλλων Μουσείων και των συλλογών τους ή ηλεκτρονικών τοποθεσιών όπου παρουσιάζονται άρθρα ιστορικών ή άλλων επιστημόνων σχετικά με ποικίλα ιστορικά ζητήματα.

Για παράδειγμα στις παρακάτω ηλεκτρονικές τοποθεσίες είναι δυνατή η πληροφόρηση σχετικά με Μουσεία ή ιστορικά ζητήματα:

<sup>85</sup> Ο. π., Σολομωνίδου Χ. σελ 64

- <http://VImp.museophiles.bu.ac.uk> (Ιστοσελίδα με μηχανή αναζήτησης για όλα τα Μουσεία παγκοσμίως, επιλογή κατά χώρα ή κατηγορία Μουσείων)
- <http://historyinternational.com> (Ιστορία)
- [www.cultures.com](http://www.cultures.com) ( Ιστορία και Πολιτισμός)
- <http://latino.sscnet.ucla.edu/diversity.html> ( Νέα και συζητήσεις σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και διάφορες εθνικές ομάδες)
- <http://www.cgrg.ohio-state.edu/Newark/artsres.html> ( Πληροφορίες για 200 Μουσεία και οργανώσεις)
- <http://genealogy.com> (Τοποθεσία με ιστορικό περιεχόμενο)
- <http://www.greekcivil.ariadne-t.gr/default.html> (Ελληνικός Πολιτισμός)
- <http://www.nhm.ac.uk/> (National History and Sciences Museum)

Η χρήση του Διαδικτύου προσφέρει και το πολύ σημαντικό πλεονέκτημα της επιλογής γλώσσας για την ανάγνωση πληροφοριών σε κάθε τοποθεσία. Έτσι, παρέχεται η δυνατότητα σε κάθε παιδί να επεξεργαστεί πληροφορίες στη μητρική του γλώσσα (σε περίπτωση που προσφέρεται στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα που επισκέπτεται ή όταν βρίσκεται σε ιστοσελίδα που αντιπροσωπεύει τη χώρα του), ή στην περίπτωση ομαδικής εργασίας μπορεί να εντοπίσει όρους ή κείμενα στην αγγλική όταν του είναι δυσνόητοι στα ελληνικά.

Μία ακόμη σημαντική εφαρμογή που προσφέρει η χρήση του υπολογιστή και του Διαδικτύου είναι το Εικονικό Μουσείο<sup>86</sup> (Virtual Museum), μία συλλογή ηλεκτρονικών κατασκευών και πληροφοριακών αποθεμάτων που μπορεί να περιλαμβάνει πίνακες, διαγράμματα, άρθρα, βιντεοσκοπήσεις, ηχογραφήσεις και άλλο υλικό. Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει είναι η δυνατότητα πλοήγησης από το χρήστη για τη επίτευξη της επίσκεψής του, η πρόσβαση σε πολλές πηγές ανά τον κόσμο και το γεγονός ότι απευθύνεται σε πολλές αισθήσεις και αναπαριστά πολλούς τρόπους νόησης. Επίσης, εκτός από τη δυνατότητα περιήγησης σε ένα Εικονικό

<sup>86</sup> Ράπτης Α. – Ράπτη Α. (2001), *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*, Αθήνα, Τόμος Β, σελ 77-80.

Μουσείο προτείνονται και τρόποι δημιουργίας εικονικής ή μη πινακοθήκης από μαθητές σχολείων με σκοπό τη εξοικείωση με το ψηφιακό μέσο αλλά και την παραγωγή και δημιουργία νέου ηλεκτρονικού υλικού.

Έτσι, οι μαθητές/ μαθήτριες μπορούν να κατασκευάσουν το δικό τους σχολικό Μουσείο κατά τη δημιουργία του οποίου:

- Μπορούν να εργασθούν σε ομάδες.
- Να μυηθούν στον τρόπο ερευνητικής εργασίας.
- Να μυηθούν στον επιστημονικό μεθοδολογικό τρόπο αναζήτησης και προσέγγισης της ιστορικής πληροφορίας και να προβληματιστούν στο ζήτημα της ιστορικής αλήθειας.
- Να έρθουν σε επαφή με διάφορους φορείς στη προσπάθεια τους για τη συλλογή υλικού.
- Να εξασκηθούν στη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών (φωτογραφική μηχανή, ηλεκτρονικός υπολογιστής κ.τ.λ.)
- Να γνωρίσουν τον τρόπο οργάνωσης του Μουσείου και τον τρόπο σύστασης των Μουσειακών συλλογών.
- Να παρουσιάσουν την εργασία τους.
- Να οικοδομήσουν οι ίδιοι τη γνώση παράγοντας ιδέες μέσα από μια δομητιστική μαθησιακή διαδικασία.
- Να συσφίξουν τις μεταξύ τους σχέσεις.
- Να γνωρίσουν και να σέβονται τις διαφορετικές νοοτροπίες σχετικά με την αντιμετώπιση ενός ιστορικού ζητήματος, όπως φανερώνονται από την επεξεργασία πηγών ποικίλων προελεύσεων, τη διαφωνία ιστορικών γύρω από το ίδιο θέμα, τη διαφορετική άποψη που μπορεί να έχουν παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.
- Να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους.

Με αυτό τον τρόπο το Εικονικό Μουσείο μπορεί να γίνει μία διαδικασία μοντελοποίησης και αυτόνομης, ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης.

Δικτυακός τόπος με πληροφοριακό υλικό και οδηγίες για την κατασκευή ενός σχολικού μουσείου είναι : <http://www.fno.org/museum/museum.html>

Άλλη Δικτυακή τοποθεσία αναζήτησης Μουσείων, πολλά από τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα Εικονικής Περιήγησης είναι η εξής:  
<http://www.icom.org/vlmp/world.html>

Στον ελληνικό χώρο, δυνατότητα εικονικής επίσκεψης παρέχει για παράδειγμα το Μουσείο της Ακρόπολης η σελίδα του οποίου μπορεί να αναζητηθεί στην ηλεκτρονική τοποθεσία του Υπουργείου Πολιτισμού, <http://culture.gr>

Η δραστηριότητα κατασκευής σχολικού Μουσείου μπορεί να εφαρμοστεί στο στάδιο της προετοιμασίας των παιδιών για τη συμμετοχή σε ένα Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα και να συνεχιστεί σαν δραστηριότητα επεξεργασίας της εμπειρίας μετά την επίσκεψη και τη συμμετοχή στο πρόγραμμα κάποιου Μουσείου.

Έτσι, μπορεί να επιλεγεί η εργασία γύρω από τη θεματική ιστορική ενότητα που επεξεργάζεται και το ίδιο το Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα ( Δεν εξυπακούεται ότι το Μουσείο θα είναι αφιερωμένο εξολοκλήρου σε μία θεματική ενότητα της Ιστορίας, αλλά μπορεί να περιλαμβάνει συλλογές που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές ιστορικές περιόδους ή θεματικές ενότητες της ίδιας ιστορικής περιόδου).

Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να συμβάλλει στα εξής σημεία:

- στην εξοικείωση των παιδιών με την έννοια του Μουσείου γενικότερα.
- στην ενίσχυση της θετικής αντιμετώπισης της επικείμενης επίσκεψής τους
- στην εμβάθυνση στο θέμα που δε μπορεί να επιτευχθεί στα στενά χρονικά περιθώρια ενός Μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος.
- Στη προώθηση της συνεργασίας της σχολικής τάξης με το Μουσείο και μετά το τέλος της επίσκεψης.

Εικονικά Μουσεία ή εκπαιδευτικά προγράμματα με αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα, χωρίς τη δυνατότητα περιήγησης, σχετικά με την Ιστορία παρουσιάζονται και με τη μορφή φορητών οπτικών δίσκων (cd –roms), τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στη σχολική αίθουσα, όσο και στο Μουσείο.

Τέτοιου είδους εκπαιδευτικό λογισμικό διαθέτει και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με το Ινστιτούτο

Τεχνολογίας Υπολογιστών και τη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα πλαίσια των έργων της **Οδύσσειας**<sup>87</sup> και αφορούν σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ανάμεσά τους και η Ιστορία. Πακέτα εκπαιδευτικού λογισμικού για το αντικείμενο της Ιστορίας που να απευθύνονται στο Γυμνάσιο είναι η «Διάνοια», το «Διαστημικό Σχολείο» που αφορά και στη Φυσική, την Αστρονομία, τα Μαθηματικά και τη Βιολογία, ο «Ηρόδοτος» και άλλα.

Τέτοιου είδους εκπαιδευτικό εργαλείο είναι και η «Κασταλία», που σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «ΝΑΥΣΙΚΑ – Ε22» του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με τη συνεργασία του Τμήματος Πληροφορικής του Πανεπιστημίου της Αθήνας και του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το λογισμικό απευθύνεται σε μαθητές/ μαθήτριες λυκείου (θα μπορούσε βέβαια με το κατάλληλο χειρισμό να χρησιμοποιηθεί και στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης), το περιεχόμενό του αφορά στη αρχαϊκή εποχή και ο τρόπος σχεδιασμού αξιοποιεί μεγάλη βάση δεδομένων, προτείνει αυθεντικές δραστηριότητες, περιλαμβάνει ιστορικές πηγές και μυεί τα παιδιά στο τρόπο εργασίας ενός ή μιας ιστορικού προκειμένου να λύσει ένα πρόβλημα<sup>88</sup>.

Βεβαίως η κατασκευή και η χρήση τέτοιων διδακτικών εργαλείων δε στοχεύει στη κατάργηση ή τον περιορισμό της χρήσης του σχολικού εγχειριδίου. Αντίθετα, προωθεί την οικοδόμηση της σχέσης των μαθητών/ μαθητριών με το βιβλίο γενικότερα, εφόσον τα λογισμικά αυτά περιλαμβάνουν γνώσεις ιστορικές πηγές και προτείνουν τρόπους εργασίας όπου είναι απαραίτητη η έρευνα και η χρήση των βιβλίων.

Ωστόσο, τα εκπαιδευτικά εργαλεία (όπως η «Κασταλία») παρουσιάζουν αδυναμία ως προς την παράμετρο της διαπολιτισμικότητας, εφόσον το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες επικεντρώνονται σε στοιχεία που αφορούν σε ιστορικές περιόδους του ελληνικού πολιτισμού αποκλειστικά.

Μια περίπτωση λογισμικού με διαπολιτιστικό χαρακτήρα αποτελεί το cd-rom που δημιούργησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες της Β και Γ τάξης του 1<sup>ου</sup>

<sup>87</sup> <http://edsoft.cti.gr/edsoft/index.asp>

<sup>88</sup> Ο.π. Σολομωνίδου Χ. σελ 244-246



Γυμνασίου Συκεών Θεσσαλονίκης «Οδυσσέας Φωκάς» με τίτλο «Η Θεσσαλονίκη των λαών». Το cd-rom περιλαμβάνει καταγραφή των εθνοτήτων που ζούσαν στη Θεσσαλονίκη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα έως σήμερα, τις κοινωνικές τους δραστηριότητες, την εκπαίδευσή τους, τους κοινωνικούς τους αγώνες και πληροφορίες για την αρχιτεκτονική κληρονομιά τους, φωτογραφικό υλικό όπου απεικονίζονται δημόσια κτίρια, ιδιωτικές κατοικίες, λατρευτικοί οίκοι και εφημερίδες της κάθε εθνότητας. Για τη συλλογή των στοιχείων τα παιδιά εργάστηκαν ως ερευνητές ιστορικοί αλλά και δημοσιογράφοι, καθώς εκτός των άλλων πραγματοποίησαν συνεντεύξεις σε εθνικούς συλλόγους και σχολεία των Συκεών. Η έρευνα έγινε στο πλαίσιο του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και απέσπασε το πρώτο βραβείο περιβαλλοντικής πρωτοβουλίας του Υπουργείου Μακεδονίας - Θράκης, ενώ την αναπαραγωγή του cd-rom ανέλαβε η Γ ΕΛΜΕ Θεσσαλονίκης<sup>89</sup>

Η ιδέα της χρήσης περιβάλλοντος προσομοίωσης στη διδασκαλία της Ιστορίας και ο συνδυασμός αυτών των εφαρμογών με τη Μουσειακή Εκπαίδευσης έκανε την εμφάνισή της στη Βρετανία τη δεκαετία του '80 ως απόρροια του προβληματισμού σχετικά με:

- τη χρονολογική απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο από το ιστορικό παρελθόν,
- τον περιορισμό που προκύπτει από τον εγκλεισμό της γνώσης στις σελίδες του σχολικού εγχειριδίου,
- την αδυναμία της παραδοσιακής διδασκαλίας να προωθήσει ενεργητικές μορφές μάθησης και να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης στοιχείων, ταξινόμησης, επιλογής, σύγκρισης και σύνταξης μιας απάντησης, την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης με την κατανόηση «δομικών» εννοιών, όπως η χρονικότητα, η αλληλουχία κ.τ.λ και «ουσιαστικών» ιστορικών εννοιών, όπως η επανάσταση, η δημοκρατία, η εκβιομηχάνιση κ.τ.λ.

---

<sup>89</sup> «Θεσσαλονίκη», (22 Σεπτεμβρίου, 2003), *Η Θεσσαλονίκη των πολιτισμών*, ΑΡ. ΦΥΛ. 11.041, σελ18

- την αδυναμία της καλλιέργειας των στάσεων και αντιλήψεων που ανταποκρίνονται στην αναγκαιότητα συνύπαρξης και συνεργασίας διαφορετικών υποκειμένων και ομάδων,
- τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία για τη διεύρυνση του χάρσματος ανάμεσα στις κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες και γενικά να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

Έτσι, προτάθηκε η χρήση του υπολογιστή και των πολυμεσικών εφαρμογών στη διδασκαλία της Ιστορίας, που εκτός των άλλων θα μπορούσε να απαλλάξει την αβάσταχτη βαρύτητα των σχέσεων της με το έθνος. Η συνεργατική μάθηση, οι συλλογικές δραστηριότητες και αναζητήσεις στο Μουσείο, το ιστορικό περιβάλλον της πόλης και του σχολείου, οι φωτογραφίες, τα έγγραφα, τα κινηματογραφικά έργα θα μπορούσαν να στηρίξουν τη νέα προβληματική.

Συνάμα, τα πολυμέσα είναι ικανά να παράσχουν:

- πολλαπλές ιστορικές διαδρομές,
- αναπαραστάσεις του ιστορικού παρελθόντος,
- δυνατότητα καταχώρησης, ανάκλησης και συσχέτισης πληροφοριών,
- αναζήτηση και εύρεση πολλών και διαφορετικών πληροφοριών,
- δημιουργία περιβάλλοντος διαλόγου και συνεργασίας έτσι ώστε να συμβάλλουν στην ανανέωση και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας.<sup>90</sup>

Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για τη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να δώσει λύση και σε ένα πρακτικό πρόβλημα, τη πρόσβαση των παιδιών σε οργανωμένες βιβλιοθήκες ή Μουσεία, σε πολιτιστικά δρώμενα ή εκπαιδευτικά προγράμματα όταν η σχολική μονάδα βρίσκεται σε επαρχιακές περιοχές και η συγκοινωνία με τα αστικά κέντρα είναι προβληματική ή απαιτείται η διανυκτέρευση των μαθητών/ μαθητριών στο μέρος όπου βρίσκεται το Μουσείο<sup>91</sup>. Η αποστολή οπτικού εκπαιδευτικού υλικού από το Μουσείο για την παρουσίαση των εκθεμάτων, ή ακόμη μία υπερμεσική

<sup>90</sup> Ρεπούση Μ. (1999), *Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας : Η περίπτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας*, ο.π., Σεμινάριο 21, σελ 244-260.

<sup>91</sup> Ο.π., Κουβέλη Α. σελ 231.

αλληλεπιδραστική εφαρμογή σε μορφή οπτικού δίσκου και η χρήση τους στο σχολικό χώρο, θα μπορούσε να διευκολύνει τη κατάσταση.

Βέβαια, η αξία της βιωματικής προσέγγισης των Ιστορικών ζητημάτων, όπως επιτυγχάνεται στο φυσικό χώρο του Μουσείου, δεν υποκαθιστάτε σε καμία περίπτωση από την χρήση των Εικονικών Μουσείων ή άλλης μορφής εκπαιδευτικό λογισμικό, όμως μια τέτοια λύση μπορεί προσωρινά να ενεργήσει προς όφελος των σχολείων που αντιμετωπίζουν προβλήματα πρόσβασης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΕΡΕΥΝΑ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία διατυπώνονται και αναλύονται προβληματισμοί σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στα Διαπολιτισμικά Γυμνάσια και προτείνεται ο εμπλουτισμός της με τη σύμπραξη της Μουσειοπαιδαγωγικής και της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας.

Από αυτούς τους προβληματισμούς προκύπτει η ανάγκη να διαπιστωθεί πως διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας στα Διαπολιτισμικά Γυμνάσια της χώρας και εάν τα Μουσεία λαμβάνουν υπόψη τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα σε ένα Μουσείο και στα Διαπολιτισμικά Γυμνάσια

Με αυτόν τον τρόπο, αφενός διαπιστώνεται εάν επαληθεύονται οι προβληματισμοί της παρούσας εργασίας και αφετέρου εξετάζεται η πραγματική κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία αυτής της κατηγορίας σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

Επίσης, διερευνάται ο τρόπος που το Μουσείο οργανώνει την εκπαιδευτική του δραστηριότητα και εάν αυτή προωθεί τη διαπολιτισμική ιδέα ή εάν εγκυμονεί κινδύνους για την υπονόμευσή της.

Από την διερεύνηση της κατάστασης τόσο στο Μουσείο όσο και στα σχολεία, πιθανόν να προκύπτουν νέοι προβληματισμοί και να διαπιστώνονται πρακτικά προβλήματα που να επηρεάζουν τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας της Ιστορίας και τη συμβολή της Μουσειοπαιδαγωγικής και της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας προς αυτή την κατεύθυνση.

## ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> : Μελέτη περίπτωσης ενός ιστορικού Μουσείου

### Η περίπτωση του Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα στη Θεσσαλονίκη

Η επίσκεψη της γράφουσας στο Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα έγινε για το λόγο ότι το ιστορικό ζήτημα που πραγματεύεται περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ Γυμνασίου, στην έκβαση των ιστορικών πραγμάτων εμπλέκονται γειτονικοί λαοί, η αναφορά στους οποίους και η διαπραγμάτευση της δράσης τους γίνεται κατά τρόπο που προκαλεί τουλάχιστον εχθρική διάθεση απέναντί τους, όπως έδειξαν σχετικές έρευνες που αναφέρονται στην αρχή της παρούσης εργασίας.

#### ΣΚΟΠΟΣ:

Σκοπός της επίσκεψης ήταν η διερεύνηση της λειτουργίας της εκπαιδευτικής δραστηριότητας του Μουσείου με έμφαση στη διερεύνηση των παρακάτω ζητημάτων:

#### ΣΤΟΧΟΙ:

- Ποιοι έχουν αναλάβει την εκπαιδευτική δραστηριότητα του Μουσείου.
- Πως γίνεται η παρουσίαση της δράσης των γειτονικών λαών που εμπλέκονται στο ζήτημα.
- Εάν και πώς εισάγονται τα παιδιά στη μεθοδολογία προσέγγισης της ιστορικής αλήθειας.
- Εάν χρησιμοποιούνται οπτικοακουστικά μέσα ή πολυμεσικές εφαρμογές και ποια είναι αυτά.
- Εάν οργανώνονται προγράμματα που απευθύνονται αποκλειστικά στο σχολικό πληθυσμό των Διαπολιτισμικών Σχολείων.
- Ποια είναι η ιδεολογική τοποθέτηση και οι επιδιώξεις του Μουσείου και ποιος ο συσχετισμός τους με την ιδεολογία και τους στόχους της εκπαιδευτικής του δραστηριότητας.
- Εάν το Μουσείο αντιλαμβάνεται την ανάγκη για την οργάνωση των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων σύμφωνα με τις επιταγές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.



- Ποια τα μελλοντικά σχέδια του Μουσείου σχετικά με την εκπαιδευτική του δραστηριότητα.

#### *ΜΕΘΟΔΟΣ:*

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με επιτόπια επίσκεψη στο Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα στη Θεσσαλονίκη και συνέντευξη με δύο επιστημονικούς συνεργάτες του Μουσείου, τον κύριο Βλάση Βλασταρίδη (Ιστορικός, Ερευνητής, εργάζεται στο ερευνητικό κέντρο του Μουσείου με απόσπαση από το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου Θεσσαλονίκης) και την κυρία Περσεφώνης Καραμπάτη (Ιστορικός, Ερευνήτρια και Ξεναγός του Μουσείου).<sup>92</sup>

#### *ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ:*

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατόπιν τηλεφωνικής συνεννόησης την ημέρα Πέμπτη 4 Σεπτεμβρίου 2003, από τις 11:00 π.μ. έως τις 2:00 μ.μ.

#### *ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:*

Από τη συζήτηση/ συνέντευξη έγινε σαφές ότι το Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα είναι Μουσείο ιδιωτικό, που συντηρείτε από κληροδοτήματα και δωρεές. Το κτίριο όπου στεγάζεται παραχωρήθηκε από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων και αντιμετωπίζει προβλήματα οικονομικής φύσης καθώς η χρηματοδότηση από το κράτος είναι περιστασιακή. Έτσι, η οργάνωση του χώρου και η επιμέλεια και παρουσίαση των εκθεμάτων έγινε με προσωπική φροντίδα και «μεράκι» των υπαλλήλων και τη συμβολή εθελοντών διαφόρων ειδικοτήτων.

Επομένως, η εκπαιδευτική δραστηριότητά του αντιμετωπίζει οικονομικής φύσεως προβλήματα για αυτό και δεν έχει οργανωθεί όπως θα επιθυμούσαν οι υπεύθυνοι του Μουσείου. Για το ίδιο λόγο δεν μπορεί να γίνει πρόσληψη ειδικού προσωπικού και τα εκπαιδευτικά προγράμματα οργανώνονται και εκτελούνται με τη σύμπραξη του μόνιμου προσωπικού του Μουσείου, εθελοντών φοιτητών των τμημάτων Παιδαγωγικής κατεύθυνσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και των Πανεπιστημίων της Θράκης και εθελοντές καλλιτέχνες, σκηνογράφους, ζωγράφους κ.τ.λ.

<sup>92</sup> Η αναφορά των ονομάτων έγινε κατόπιν συνεννόησης.

Η συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα γίνεται κατόπιν συνεννοήσεως, ωστόσο όπως τόνισαν αμφότεροι οι Επιστημονικοί Συνεργάτες του Μουσείου, η συνεννόηση αυτή είναι «εικονική» καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν εναρμονίζονται με την επιθυμία του Μουσείου.

Έτσι: α) εμφανίζεται αριθμός παιδιών διπλάσιος από αυτόν που έχει οριστεί και πολλές φορές ολόκληρο το σχολείο,

β) Υπάρχει βιασύνη και πίεση για την επιστροφή τους στο σχολείο,

γ) δε τηρείται το ωράριο λειτουργίας του Μουσείου,

Για τους παραπάνω λόγους προκαλούνται προβλήματα κατά τη διεξαγωγή του κάθε προγράμματος αφού τυγχάνει να συμμετέχουν ως και 40 παιδιά κάθε φορά.

Τα παραπάνω προβλήματα αναγκάστηκα παραβλέπονται εφόσον κάθε προσπάθεια αυστηρότερου διακανονισμού από τη πλευρά του Μουσείου μπορεί να προκαλέσει ως και «καβγάδες» με τους/ τις εκπαιδευτικούς. Κατά την άποψη των ερωτηθέντων, αιτία για την κατάσταση αποτελεί εξολοκλήρου η διάρθρωση της λειτουργίας των ελληνικών σχολείων και της απασχόλησης των εκπαιδευτικών, καθώς :

α) προβλέπεται μία ημέρα μηνιαίως για σχολική εκδρομή και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τη συνδυάσουν με την επίσκεψη στο Μουσείο μεταφέροντας όσο περισσότερες σχολικές τάξεις είναι δυνατόν.

β) το σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών είναι τέτοιο, ώστε πολλοί ζουν σε άλλες περιφέρειες και αναγκάζονται να μετακινούνται από και προς το μέρος διαμονής τους, οπότε είναι ανάγκη να βρεθεί μέση λύση (μέρα και ώρα) για εξωσχολικές δραστηριότητες και υπάρχει βιασύνη επιστροφής στο σχολείο, αναγκάζόμενοι να παραβλέψουν το ωράριο λειτουργίας του Μουσείου.

Δεν προηγείται συνεργασία με τους/ τις εκπαιδευτικούς πριν την επίσκεψη στο Μουσείο, αλλά μετά τη συμμετοχή της σχολικής τους τάξης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποχωρούν με ένα φάκελο υλικού για επεξεργασία στην τάξη.

Η συμμετοχή των παιδιών, όπως και η είσοδος για κάθε επισκέπτη στο Μουσείο, είναι δωρεάν.

Προγράμματα οργανώνονται ξεχωριστά για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο, ωστόσο η διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτά που απευθύνονται στο Δημοτικό και όσα απευθύνονται στο Γυμνάσιο δεν είναι μεγάλη, καθώς θεωρείται από τους υπεύθυνους ότι, τα παιδιά του Γυμνασίου δε μπορούν να επεξεργαστούν διάφορες έννοιες όπως ακριβώς και αυτά του Δημοτικού.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν είναι «Θεματικά», αλλά αφορούν σε όλο το περιεχόμενο του Μουσείου. «Θεματικά» εκπαιδευτικά προγράμματα με συζητήσεις γύρω από συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά ζητήματα σχετικά με το Μακεδονικό Αγώνα προβλέπονται μόνο για το Λύκειο και θα οργανωθούν από την προσεχή χρονιά.

Ο όρος «εκπαιδευτικά προγράμματα» δεν χρησιμοποιήθηκε από τους Επιστημονικούς Συνεργάτες του Μουσείου, αλλά έγινε σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στη «ξενάγηση» και το «εκπαιδευτικό-παιχνίδι», σαν δύο διαφορετικές δραστηριότητες.

Δεν υπάρχουν προς το παρόν προγράμματα που να απευθύνονται στα Διαπολιτισμικά Σχολεία, αλλά η δημιουργία τους περιλαμβάνεται στα μελλοντικά σχέδια του Μουσείου.

Η ιδεολογική τοποθέτηση του Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα παραμένει η ίδια από την αρχή της λειτουργίας του και συνδέεται άρρηκτα με την εκπαιδευτική του δραστηριότητα και τις επιδιώξεις της. Συμπυκνώνεται στην αφύπνιση της ιστορικής και εθνικής συνείδησης των Ελλήνων, την καταπολέμηση του εφησυχασμού, στην επαγρύπνηση και τη βαθιά γνώση της Ιστορίας, «τα πιο αποτελεσματικά όπλα για την αντιμετώπιση κάθε επιβουλής εναντίον της Μακεδονίας», όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά σε ενημερωτικό φυλλάδιο που διανέμεται το Μουσείο.

Στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στο έντυπο υλικό παρουσίασης του Μουσείου, διακρίνεται έντονη «πολεμική» διάθεση. Πρόκειται για ένα μη Πολεμικό Μουσείο (ως προς το είδος) με έντονο πολεμικό χαρακτήρα, ενώ σημειωτέον το Πολεμικό Μουσείο Θεσσαλονίκης παρουσιάζει την τεχνολογία του πολέμου (όπλα, χάρτες κ.τ.λ.) και προσωπικά αντικείμενα πολεμιστών, με αντι-πολεμική ιδεολογία. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται χαρακτηρισμοί που

υποβαθμίζουν τη δράση των αντιπάλων και παραποιούν τη σημασία βασικών ιστορικών εννοιών, όπως και όροι επιφορτισμένοι συναισθηματικά με σκοπό τον ψυχολογικό επηρεασμό, όπου προβάλλεται η ταύτιση του Ελληνισμού με την Ορθοδοξία και σημειώνεται εννοιολογική σύγχυση δεδομένου ότι η Βουλγαρική Εκκλησία και μετά τον εκκλησιαστικό διαχωρισμό υπηρετούσε και υπηρετεί δογματικά την Ορθοδοξία.

Στα «λογοτεχνικά» γραμμένα έντυπα του Μουσείου για παράδειγμα αναφέρεται:

- «Ο Μακεδονικός Αγώνας...Αποτελεί μια από τις ένδοξες σελίδες της νεότερης ελληνικής ιστορίας, γραμμένη με αίμα...»
- «...παρά την αποτυχία της ψευδοεπανάστασης του Ίλιντεν»
- «Ο Ελληνισμός μάτωνε...από τα σπλάχνα του μαρτυρικού λαού της Δυτικής Μακεδονίας, που του είχαν σωθεί όλα τα αποθέματα καρτερίας, ξεπήδησε η αντιστασιακή φλόγα»
- «Για πάνω από τριάντα χρόνια ο ελληνορθόδοξος πληθυσμός της Μακεδονίας, μόνος και αβοήθητος...πάλεψε να μην αποκοπεί από τις ρίζες του, την Ορθοδοξία και τον Ελληνισμό» «... στηρίγματα του χειμαζόμενου Γένους»

Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη αναζωπύρωση του Μακεδονικού Ζητήματος παρουσιάζοντας τη δράση της αντίθετης πλευράς ως «προπαγανδιστική» και τα μέσα της ως «πλαστογραφήματα» και «παραποιήσεις», ακόμα και αν πρόκειται για ιστοριογραφικά επιστημονικά κείμενα και αποσιωπείται η ύπαρξη και η γλώσσα μερίδας των σλαβόφωνων Ελλήνων της Μακεδονίας (Ημαθία, Πέλλα, Έδεσσα, Φλώρινα και αλλού), οι οποίοι και εκπροσωπούνται σήμερα πολιτικά με το κομματικό σχηματισμό «Ουράνιο Τόξο» και δεν είναι βουλγαρόφωνοι ή σερβόφωνοι.

Κατά την ξενάγηση ακολουθείται η ίδια τακτική, κατηγορώντας τις αντίπαλες πλευρές για προπαγάνδα, πλαστογράφηση, παραποίηση της Ιστορίας και υποτιμώντας την εγκυρότητα των ιστορικών πηγών τους, οι οποίες δεν παρουσιάζονται. Επίσης, οι υπάλληλοι του Μουσείου δεν παραδέχονται τυχόν αμφίπλευρες παραποιήσεις της Ιστορίας από όλους, ακόμα και από τους

Έλληνες ιστοριογράφους, ούτε θεωρούν άξιο προσοχής τη παραβολή πηγών που αντιτίθενται στις ελληνικές θέσεις. Αφοπλίζουν εκ των προτέρων τα παιδιά από τη δυνατότητα ή τη διάθεση ή τη κατανόηση της διερεύνησης και διασταύρωσης πληροφοριών για την εξαγωγή συμπερασμάτων και άρα δεν προωθούν την επιστημονική προσέγγιση των ιστορικών θεμάτων. Το αντίθετο συμβαίνει μάλιστα με τη προσφορά «έτοιμων» κρίσεων και την «αδιαμφισβήτητη αλήθεια» των ελληνικών πηγών.

Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από τους Επιστημονικούς Συνεργάτες του Μουσείου πως στις αρχές της δεκαετίας του '90, τα έτη 1993 και 1994 ιδιαίτερα, που επανεμφανίστηκε το «Μακεδονικό Ζήτημα», το Μουσείο δέχτηκε καταιγισμό επισκέψεων από Σχολεία. Τα σχόλια μαθητών στο βιβλίο επισκεπτών φανερώουν πως η πρακτική του Μουσείου μάλλον επικεντρώνεται στη προώθηση του ζητήματος της ελληνικότητας της Μακεδονίας παρουσιάζοντας μία μόνιμη και ζωντανή απειλή επί του θέματος, παρά στο να φωτίσει όλες τις πλευρές του Μακεδονικού Αγώνα εισάγοντας τα παιδιά στη μεθοδολογία της Ιστορικής Επιστήμης.

Δασκάλα του 94<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης (που επιθυμεί την ανωνυμία της), της οποίας οι μαθητές/ μαθήτριά της επισκέφθηκαν το Μουσείο και συμμετείχαν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε ερώτηση που της υποβλήθηκε σχετικά με τη στάση των παιδιών μετά την επίσκεψη, είπε χαρακτηριστικά ότι τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο φανατισμένα κατά των Βουλγάρων και των κατοίκων της F.Y.R.O.M., φωνάζοντας συνθήματα εναντίον τους.

Στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εμψυχωτές του προγράμματος παρατηρήσεις ή απορίες των παιδιών σχετικά με το σλαβόφωνο πληθυσμό της Μακεδονίας, απάντησαν χαρακτηριστικά ότι τέτοιες ερωτήσεις σπανίζουν καθώς δεν προωθείται η συζήτηση πέρα από τα ιστορικά δρώμενα του Αγώνα σε παιδιά του Γυμνασίου, και ακόμα όταν αυτό συμβαίνει επειδή πολλά παιδιά κατάγονται από εκείνα τα μέρη, το προσπερνάνε με κάποιο τρόπο τονίζοντας ότι είναι Έλληνες - θύματα της Βουλγαρικής επιρροής.



Στην ερώτηση εάν και πόσο πιστεύουν ότι οι αρνητικοί επιθετικοί προσδιορισμοί εθνικών ομάδων, ιστορικών αντιπάλων, η χρήση βαρύγδουπων κατηγοριών όπως η πλαστογράφηση κ.τ.λ. επηρεάζουν τη κρίση των παιδιών αρνητικά, υποστηρίχθηκε η άποψη ότι σαφώς και δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη χρήση της γλώσσας όμως «μία λέξη δε κάνει τη διαφορά»

Οι Επιστημονικοί Συνεργάτες του Μουσείου τονίζουν ότι είναι ελεύθεροι από τη διοίκηση του Μουσείου να ακολουθήσουν τις προσωπικές τους επιστημονικές και ιδεολογικές πεποιθήσεις, σε όλους τους τομείς και στην εκπαιδευτική δραστηριότητά τους. Ωστόσο, είναι προφανές ότι αυτές οι πεποιθήσεις συμπίπτουν με το γενικότερο προσανατολισμό του Μουσείου.

Συμπληρωματικά, αναγνωρίζουν την ανάγκη δημιουργίας ειδικών προγραμμάτων για τα Διαπολιτισμικά Σχολεία και τη υιοθέτηση Διαπολιτισμικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, εμμένουν όμως στη θέση ότι αποσκοπούν στην τόνωση της ελληνικής εθνικής συνείδησης για τους/ τις Έλληνες/ Ελληνίδες μαθητές/ μαθήτριες και υπερασπίζονται την άποψη ότι τα παιδιά των αλλοδαπών μεταναστών στην χώρα μας είναι αυριανοί/ -ες Έλληνες/ Ελληνίδες, δεδομένου ότι λαμβάνουν την Ελληνική Παιδεία.

Στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου γίνεται χρήση οπτικοακουστικών μέσων και ηλεκτρονικού υπολογιστή με την ακόλουθη μορφή :

- Στο πρώτο όροφο (ισόγειο) του Μουσείου βρίσκεται τοποθετημένος ένας υπολογιστής που παρουσιάζει το πρόγραμμα «ο Μακεδονομάχος», το οποίο επιμελήθηκε ο Δρ. Μάνος Ρουμελιώτης. Πρόκειται για μηχανή αναζήτησης με πρόσβαση σε «Επετηρίδα Μακεδονομάχων», που παρουσιάζεται με απλή, παιδική μορφή. Η αναζήτηση μπορεί να γίνει με επιλογή, είτε αλφαβητικά (με κλικ σε πίνακα που παρουσιάζονται τα γράμματα του Αλφάβητου), είτε κατά γεωγραφικό τόπο. Η αρχική σελίδα περιλαμβάνει εικονίδιο που η επιλογή του με το ποντίκι του υπολογιστή ανοίγει «Οδηγίες Χρήσης» της Επετηρίδας. Τα υπόλοιπα εικονίδια της αρχικής σελίδας αναγράφουν «Δραστηριότητες», «Ευρετήριο Μακεδονομάχων» και «Ευρετήριο Κατά Τόπο Καταγωγή». Κάθε σελίδα που αφορά σε έναν

Μακεδονομάχο παρουσιάζει μία φωτογραφία ή ένα χειρόγραφο (φωτογραφία σε μικροφίλμ) το οποίο μπορεί να μεγεθυνθεί με ένα «κλικ» πάνω στην εικόνα, ένα πίνακα όπου παρουσιάζονται τα στοιχεία του Μακεδονομάχου (Όνομα, Τόπος Καταγωγής, Πατρώνυμο, Ψευδώνυμο, Έτος Γέννησης, Ημερομηνία Θανάτου, Ιδιότητα (στον Αγώνα), Επάγγελμα). Κάθε φορά παρουσιάζονται όποια από τα στοιχεία είναι διαθέσιμα για το συγκεκριμένο άτομο, ενεργοποιείτε το εικονίδιο «ήχος» το οποίο περιλαμβάνει ένα μουσικό κομμάτι από το τόπο του κάθε Μακεδονομάχου, το εικονίδιο «Δραστηριότητες» που ακόμη δεν λειτουργεί, το εικονίδιο «Έγγραφα» που περιλαμβάνει γραφικό υλικό (π.χ. ένα άρθρο) και το εικονίδιο «Βιβλία» που παρουσιάζει πίνακα με τίτλους και στοιχεία βιβλίων για το Μακεδονικό Αγώνα, όχι όμως επιστημονικά βιβλία, αλλά παιδική λογοτεχνία και παιδικούς οδηγούς.

- Στο υπόγειο του Μουσείου υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος με διοράματα σε φυσικό μέγεθος (βιτρίνες με κούκλες σε φυσικό μέγεθος) που παρουσιάζουν τις εξής σκηνές: « Το τυπικό σχολείο των χρόνων του Μακεδονικού Αγώνα, «Ο βάλτος Γιαννιτσών», το «Εκκλησιαστικό επεισόδιο στη Κορρησό Καστοριάς», « Η Μάχη στο Πισοδέρι Φλώρινας». Κατά την επίσκεψη των παιδιών στο χώρο ακούγεται μαγνητοφωνημένη ομιλία που αντιστοιχεί σε κάθε κούκλα. Παλιότερα οι κούκλες φωτίζονταν τη στιγμή που «μιλούσαν» και υπήρχαν οπτικά εφέ, όπως η παραγωγή καπνών στη βιτρίνα του «βάλτου». Σήμερα όμως δε λειτουργούν προσωρινά λόγω οικονομικών προβλημάτων.

Στα μελλοντικά σχέδια του Μουσείου εντάσσεται μία δραστηριότητα που θα επιτρέψει στα παιδιά την είσοδό τους στο χώρο όπου εργάζεται το ερευνητικό προσωπικό του Μουσείου. Ο χώρος περιλαμβάνει βιβλιοθήκη και έξι υπολογιστές από τους οποίους τέσσερις θα βρίσκονται στη διάθεση των παιδιών. Ο σκοπός της δραστηριότητας είναι να διδάξει στα παιδιά το χειρισμό του Συστήματος Διαχείρισης Αρχείου του Μουσείου, πρόγραμμα στο οποίο είναι δυνατή η αναζήτηση σε Αρχεία Μεταναστών, Μακεδονομάχων, Δημογραφικά Στοιχεία, Βιβλιογραφία, Πηγές και άλλα. Επιπλέον, θα

παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης στην ηλεκτρονική διεύθυνση [www.macedonian-heritage.gr](http://www.macedonian-heritage.gr) που αναφέρεται στον πολιτισμό, την Ιστορία και τη παράδοση της Μακεδονίας.

#### ΣΥΝΟΨΗ:

Από την διερεύνηση των ζητημάτων που τέθηκαν στην αρχή του κεφαλαίου και γενικότερα την επαφή με το Μουσείο, προκύπτει αναμφισβήτητα το ακούραστο ενδιαφέρον και η αγάπη για έρευνα και εκπαιδευτική δραστηριότητα του προσωπικού του, αλλά δυστυχώς διαγράφεται προπαγανδιστική διάθεση και δράση, επιδίωξη ιδεολογικού επηρεασμού των παιδιών προς εθνικιστική κατεύθυνση, θέση την οποία αρνούνται οι υπεύθυνοι του Μουσείου με το επιχείρημα ότι εκτός των άλλων πάντα υπενθυμίζουν στα παιδιά ότι ο άμαχος πληθυσμός όλων των αντίπαλων πλευρών υποφέρει εξίσου από τα δεινά του πολέμου, επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο το μηχανισμό της προπαγάνδας, που κατευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο σκοπό, διαφοροποιείται ορισμένα και επιμένει αδιάκοπα στις θέσεις της με περιστασιακή αναφορά σε πιο ουδέτερα νοήματα.<sup>93</sup>

Η περίπτωση του Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα μπορεί να επανεργοποιήσει όλους τους προβληματισμούς για την οργάνωση της Μουσειακής Εκπαίδευσης και την χρήση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, με σκοπό τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας της Ιστορίας τόσο στο Σχολείο όσο και στο Μουσείο και τους κινδύνους που κρύβει όταν είναι κατευθυνόμενη, στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Αγωγής.

---

<sup>93</sup> Ο. π.. Ήλιτσεφ. Α. Φ., Φεντόσεγιεφ Π.Η., Τόμος 4, σελ 388.

## ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup>: Μελέτη περιπτώσεων σε Διαπολιτισμικά Γυμνάσια

Με την έρευνα αυτή επιδιώξαμε να διαπιστώσουμε εάν στα Διαπολιτισμικά Γυμνάσια προκαλούνται προβλήματα στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας με τη χρήση του διδακτικού εγχειριδίου της Ιστορίας που είναι ίδιο με αυτό που χρησιμοποιείται στα συμβατικά σχολεία.

### ΣΚΟΠΟΣ:

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση του τρόπου που διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας στα σχολεία αυτά ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας και τα διδακτικά μέσα και ποιες οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και οι αναζητήσεις τους αναφορικά με το ιδιαίτερο πολιτισμικό παρελθόν της καταγωγής τους. Επίσης θέλαμε να διαπιστώσουμε εάν γίνεται χρήση των μέσων της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και με ποια συχνότητα. Συγκεκριμένα τίθενται προς διερεύνηση τα εξής θέματα:

### ΣΤΟΧΟΙ:

- Εάν χρησιμοποιούνται άλλα μέσα διδασκαλίας εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας του Οργανισμού Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων και ποια είναι αυτά (Ερώτηση 1).
- Εάν χρησιμοποιούνται άλλες μέθοδοι διδασκαλίας εκτός από τη «παραδοσιακή» μετωπική διδασκαλία και ποιες είναι αυτές (Ερώτηση 1).
- Εάν στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ιστορίας πραγματοποιούνται επισκέψεις σε Μουσειακούς ή άλλους πολιτιστικούς χώρους και εάν τα παιδιά συμμετέχουν σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα στους χώρους αυτούς (Ερωτήσεις 2, 2Α, 2Β, 2Γ).
- Εάν διδάσκονται ανεξαιρέτως όλα τα κεφάλαια του διδακτικού εγχειριδίου της Ιστορίας και εάν όχι ποια είναι αυτά που παραλείπονται και γιατί (Ερωτήσεις 3, 3Α, 3Β, 3Γ).

- Εάν οι διδάσκοντες/ διδάσκουσες το μάθημα, θεωρούν ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι γραμμένο με τρόπο εθνικιστικά φορτισμένο (Ερώτηση 4Α).
- Εάν δημιουργήθηκε πρόβλημα στη διδασκαλία εξαιτίας του τρόπου που είναι γραμμένο το σχολικό εγχειρίδιο (Ερωτήσεις 3Β, 3Γα, 3Γβ).
- Εάν οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους επηρεάζονται από εθνικά και πολιτισμικά κριτήρια και στερεότυπα (Ερωτήσεις 5Αα, 5Αβ, 5Β, 5Βα, 5Ββ).
- Εάν υπάρχει αμοιβαίο ενδιαφέρον από τους/ τις Έλληνες/ Ελληνίδες μαθητές/ μαθήτριες και τους/ τις αλλοδαπούς/ αλλοδαπές μαθητές/ μαθήτριες να πληροφορηθούν για το ιδιαίτερο πολιτισμικό παρελθόν της καταγωγής τους (Ερωτήσεις 6Α, 6Β).
- Εάν οι διδάσκοντες/ διδάσκουσες το μάθημα θεωρούν ότι είναι απαραίτητο για όλα τα παιδιά να διδάσκονται στοιχεία από όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσης (Ερώτηση 7).

#### *ΔΕΙΓΜΑ:*

Δείγμα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν οι διδάσκοντες/ διδάσκουσες το μάθημα της Ιστορίας που εργάζονται στα Διαπολιτισμικά Γυμνάσια της χώρας, τα οποία είναι τα εξής<sup>94</sup>:

- 1) 2<sup>ο</sup> Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αχαρνών.
- 2) Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.
- 3) Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης (Ελαιώνας Πυλαίας).
- 4) Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών.
- 5) Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού.
- 6) Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Βαρυπόμης.
- 7) Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου (Θεσσαλονίκης).
- 8) 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών.

<sup>94</sup> [http://www.vpepth.gr/cl\\_cc\\_page202.htm](http://www.vpepth.gr/cl_cc_page202.htm)



9) Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις Πενταλόφου Κοζάνης.

*ΜΕΘΟΔΟΣ:*

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελεί έγκυρο μέσο διεξαγωγής κοινωνικών και εκπαιδευτικών ερευνών, σύμφωνα με τον Ι. Ν. Παρασκευόπουλο<sup>95</sup>.

Για τα διάφορα θέματα που επιθυμούσαμε να διερευνήσουμε χρησιμοποιήθηκε τυποποιημένο ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, το οποίο απευθύνονταν αποκλειστικά στους/ στις διδάσκοντες/ διδάσκουσες το μάθημα της Ιστορίας σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο ενότητες που αφορούν αντίστοιχα στα: «Προσωπικά Στοιχεία» των διδασκόντων και σε «Ερωτήσεις για τη Διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας».

Στη πρώτη ενότητα οι ερωτήσεις αποσκοπούσαν στη σκιαγράφηση των ακαδημαϊκών προσόντων των διδασκόντων το μάθημα της Ιστορίας, οι οποίοι/ οποίες διατηρούν την ανωνυμία τους, ώστε να δοθεί μία γενική εικόνα δεδομένου η κατάρτιση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε αυτή την ιδιαίτερη κατηγορία της σχολικής εκπαίδευσης αποτελεί θέμα ποικίλων προβληματισμών (Προσωπικά Στοιχεία, ερωτήσεις 1-6).

Στη δεύτερη ενότητα εντάσσονται οκτώ ερωτήσεις με υποερωτήματα, στις περισσότερες από τις οποίες δίδεται επιλογή προκατασκευασμένων θετικών ή αρνητικών απαντήσεων της μορφής: ΝΑΙ □ ΟΧΙ □ (Ερωτήσεις 1, 2, 2Γ, 3, 4Α, 4Β, 4Γα, 4Γβ, 5Αα, 5Αβ, 5Β, 5Βα, 5Ββ, 6<sup>α</sup>, 6β, 7). Σε ορισμένες από αυτές τις ερωτήσεις, ανάλογα με την επιλογή θετικής ή αρνητικής απάντησης, δίνεται η δυνατότητα πολλαπλής επιλογής προκατασκευασμένων απαντήσεων (Ερωτήσεις 1, 2Α). Ορισμένα υποερωτήματα έχουν τη μορφή ανοικτής ερώτησης όπου δίδεται η δυνατότητα ορισμένου αριθμού απαντήσεων (Ερωτήσεις 2Β, 3Β). Η όγδοη ερώτηση είναι ανοικτής μορφής που επιτρέπει τον ελεύθερο σχολιασμό από τους/ τις διδάσκοντες/ διδάσκουσες.

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με αυτό τον τρόπο ώστε να συγκεκριμενοποιηθεί και να περιοριστεί το εύρος των απαντήσεων και

<sup>95</sup> Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (1993), *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*.

προπαντός η συμπλήρωσή του να απαιτεί μικρό χρονικό διάστημα και να μη προκαλεί προβλήματα στους/ στις εκπαιδευτικούς.

Επίσης, για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στη Διεύθυνση του κάθε σχολείου και αποτελείται από έξι ερωτήσεις που αφορούν στο ιστορικό του σχολείου και τη σύσταση του μαθητικού δυναμικού.

Στόχος ήταν η διερεύνηση των χαρακτηριστικών του μαθητικού δυναμικού στο οποίο απευθύνεται κάθε φορά η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

#### *ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ :*

Για την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν απαραίτητο να εγκριθεί το θέμα και τα ερωτηματολόγια από αρμόδια επιτροπή του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.ΔΕ). Έπειτα από την ολοκλήρωση της διαδικασίας, χορηγήθηκε άδεια έρευνας από την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με την προϋπόθεση ότι δε θα προκληθούν προβλήματα στη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ταχυδρομικώς σε όλα τα Γυμνάσια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στη Διεύθυνση των οποίων κοινοποιήθηκε και η απόφαση έγκρισης για την έρευνα από αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου.

Από τα εννέα Γυμνάσια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα οποία στάλθηκαν τα ερωτηματολόγια, απάντησαν οι διδάσκοντες/ διδάσκουσες το μάθημα της Ιστορίας σε τέσσερα από αυτά τα σχολεία που είναι τα εξής : το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης (Ελαιώνας Πυλαίας), το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Βαρυμπόμπης και το Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις Πενταλόφου Κοζάνης και το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών. Στην έρευνα δεν δέχτηκαν να συμμετάσχουν όλοι οι διδάσκοντες/ διδάσκουσες το μάθημα της Ιστορίας σε κάθε ένα από αυτά τα σχολεία, αλλά ένας αριθμός από αυτούς.

Γενικά, η προσπάθεια διεξαγωγής της έρευνας συνάντησε τα δύο άκρα αντιδράσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, δηλαδή την υπερβολική προθυμία και την κατηγορηματική άρνηση.

Από το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης λάβαμε απαντήσεις από τρεις καθηγητές/ καθηγήτριες, από τα Γυμνάσια Βαρυμπόμπης και Πενταλόφου Κοζάνης λάβαμε μία απάντηση από κάθε σχολείο και από το Γυμνάσιο Σαπών δύο.

Εφόσον το δείγμα των συμμετεχόντων και των αποτελεσμάτων δεν είναι στατιστικώς αντιπροσωπευτικό, θα αναλύσουμε τις απαντήσεις κατά περίπτωση, όσον αφορά κάθε ένα από τα παραπάνω τέσσερα σχολεία ξεχωριστά. Ακολουθεί η μελέτη περίπτωσης για κάθε ένα από τα σχολεία αυτά, με παρουσίαση των απαντήσεων των διδασκόντων/ διδασκουσών και σχολιασμό των απόψεών τους.

#### *ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:*

##### **Α) Μελέτη περίπτωσης του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης (Ελαιώνας Πυλαίας)**

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία που δόθηκαν από τη διεύθυνση, το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης άρχισε να λειτουργεί ως διαπολιτισμικό κατά το έτος 1985. Κατά το έτος έναρξης της λειτουργίας του σχολείου φοιτούσαν 176 μαθητές και μαθήτριες, ενώ κατά τη σχολική χρονιά 2002/2003 φοιτούσαν 160 μαθητές και μαθήτριες. Το σχολείο άρχισε να λειτουργεί ως σχολείο υποδοχής παλιννοστούντων, όμως αργότερα η σύσταση του μαθητικού δυναμικού άλλαξε σημαντικά. Συγκεκριμένα κατά τη σχολική χρονιά 2002/2003 φοίτησαν 10 παλιννοστούντες και 150 αλλοδαποί/ -ες μαθητές και μαθήτριες. Οι χώρες προέλευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και μαθητριών κατά τη σχολική χρονιά 2002/2003, είναι οι εξής: Αλβανία, Γεωργία, Ρωσία, Αρμενία, Βουλγαρία, Αφγανιστάν, Ιράκ, Κίνα, Σερβία, Αγγλία, Μολδαβία, Άγιος Δομίνικος, Γερμανία.

Από τους/ τις διδάσκοντες/ διδάσκουσες το μάθημα της Ιστορίας στο παρόν σχολείο απάντησαν στο σχετικό ερωτηματολόγιο της έρευνας τρεις, δύο διδάσκουσες και ένας διδάσκων.

Μία από τις δύο διδάσκουσες είναι φιλόλογος, χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ή άλλου τύπου επιμόρφωση, μιλάει Αγγλικά και Ιταλικά, διδάσκει στην Α τάξη του Γυμνασίου και συγκεντρώνει επτά έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις της, η διδασκαλία της δε περιορίζεται στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου αλλά πολύ συχνά χρησιμοποιεί εξωσχολικά βιβλία, αν και σπάνια προωθεί τη συζήτηση με ανάπτυξη επιχειρημάτων ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας δεν έχει επισκεφθεί Μουσειακούς χώρους. Επίσης δε θεωρεί ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι γραμμένο με τρόπο εθνικιστικά φορτισμένο και διδάσκει ανεξαιρέτως όλα τα κεφάλαια της ύλης όπως ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ακόμη, περιγράφει ομαλές τις σχέσεις των μαθητών και μαθητριών, οι οποίοι εκδηλώνουν το ενδιαφέρον να πληροφορηθούν για το ιδιαίτερο πολιτισμικό παρελθόν της καταγωγής τους.

Η δεύτερη διδάσκουσα, επίσης φιλόλογος, απόφοιτος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στο αντικείμενο της Ιστορίας, μιλάει Αγγλικά και Γερμανικά, διδάσκει στην Γ τάξη του Γυμνασίου και εργάζεται στο σχολείο αυτό για δεκαεπτά χρόνια.

Οι απαντήσεις της παρούσας φιλόλογου δε διαφοροποιούνται ουσιαστικά από τις απαντήσεις της συναδέλφου που αναφέρθηκε προηγουμένως.

Η διδάσκουσα χρησιμοποιεί εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο, άρθρα, όχι όμως με μεγάλη συχνότητα και οι μαθητές και οι μαθήτριές της σπάνια συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων και συζήτηση με ανάπτυξη επιχειρημάτων.

Επίσης, στο πλαίσιο του μαθήματος έχει επισκεφθεί με την τάξη της Ιστορικά Μουσεία, όπως το Μουσείο Πολέμου, δίχως ωστόσο τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που να οργανώνονται από το ίδιο το Μουσείο.

Ακόμη, σημειώνει ότι δε διδάσκει ανεξαιρέτως όλα τα κεφάλαια της ύλης όπως ορίσει το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς «η ύλη δε μπορεί να καλυφθεί μέσα στα πλαίσια του σχολικού έτους, κάποια κεφάλαια διδάσκονται περιληπτικά

και για ότι απομείνει δίνεται ένα διάγραμμα γεγονότων». Επίσης συμπληρώνει ότι τα κεφάλαια που αποφεύγει να διδάξει λόγω έλλειψης χρόνου αναφέρονται στην Ευρώπη το 16<sup>ο</sup>, 17<sup>ο</sup> και 18<sup>ο</sup> αιώνα, για τα οποία δίνεται περίληψη.

Στην ερώτηση 8: «παρακαλείσθε να σημειώσετε παρατηρήσεις και σχόλια σχετικά με τα θέματα που τίγονται στο ερωτηματολόγιο» σημειώνει ότι: «η επιλογή των θεμάτων κατά την άποψή μου είναι επιτυχής και αγγίζουν στοιχεία της νέας πολυπολιτισμικής κοινωνίας».

Ο διδάσκων που απήντησε στο ερωτηματολόγιο της έρευνας είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στο αντικείμενο της Σύγχρονης Ιστορίας (DIP. Bilingual Studies), μιλάει Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ισπανικά, διδάσκει στη Β και Γ τάξη του Γυμνασίου και συγκεντρώνει δεκατέσσερα έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο.

Κατά τη διδασκαλία του χρησιμοποιεί συχνά τηλεόραση, video και εξωσχολικά βιβλία, ενώ επίσης προωθεί τη συζήτηση με ανάπτυξη επιχειρημάτων. Στο πλαίσιο του μαθήματος έχει επισκεφθεί με τους/ τις μαθητές/ μαθήτριές του το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, τη Δημοτική Πινακοθήκη και το Ιστορικό – Λαογραφικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, όπου τα παιδιά δε συμμετείχαν σε δραστηριότητες που να οργανώνουν τα Μουσεία. Ο ίδιος, δεν θεωρεί ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι γραμμένο με τρόπο εθνικιστικά φορτισμένο και σημειώνει ότι κατά τη διδασκαλία του είναι αναγκαίο να γίνεται «συσχετισμός των εννοιών ως προς την άποψη του άλλου».

Ως απάντηση στην ανοιχτή ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου σημειώνει: «Τα βιβλία της ιστορίας του γυμνασίου δε περιέχουν ακραίες- μονομερείς κρίσεις ως προς τη συμβολή των επιμέρους χωρών παρά τις συγκρούσεις στην ιστορική τους πορεία. Ο διδάσκων χρησιμοποιεί παράλληλα και συγκριτικά τα αντίστοιχα εγχειρίδια ιστορίας των κρατών- χωρών προέλευσης των μαθητών, με στόχο την πολυεδρική και εμπλουτισμένη θεώρηση του ιστορικού παρελθόντος. Συμπερασματικά, τα βιβλία των άλλων χωρών δεν παρουσιάζουν αξιοσημείωτες αποκλίσεις ως προς την ερμηνεία γενικότερων ιστορικών γεγονότων. Επιπρόσθετα, και ως γενική παρατήρηση οι χώρες της ανατολικής Ευρώπης



μέχρι και Καύκασο, αναγνωρίζουν την εκπολιτιστική δράση των βυζαντινών και τις ευεργετικές επιδράσεις στην προβολή των επιμέρους εθνικών πολιτισμών τους και παραδόσεων μόνο από τη συναίρεση ποικίλων πολιτισμικών στοιχείων. (ορθοδοξία, uniates, κουλτούρα κ. α....)»

#### ΣΥΝΟΨΗ:

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των απαντήσεων των τριών διδασκόντων/ διδασκουσών σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, δεν γίνεται χρήση των διδακτικών μέσων που προσφέρει η Εκπαιδευτική Τεχνολογία, εκτός από τη περίπτωση ενός από τους/ τις διδάσκοντες/ διδάσκουσες που χρησιμοποιεί τηλεοπτικές και βίντεο προβολές, και μάλιστα συχνά. Η γενική εικόνα, ωστόσο, δείχνει ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας, πέραν της «παραδοσιακής», μετωπικής διδασκαλίας δεν εφαρμόζονται, παρά σπανίως. Αξιοσημείωτο είναι ότι δε προωθείται η συνεργατική και ενεργητική μάθηση, καθώς η «εργασία σε ομάδες» (ερώτηση 1) δεν επιλέγει από κανέναν/ καμία από τους/ διδάσκοντες/ διδάσκουσες, ενώ σπάνια καλλιεργείται κλίμα διαλόγου για την επεξεργασία του περιεχομένου της ύλης. Επιπλέον, το σχολείο έχει επισκεφθεί Μουσεία, στα οποία όμως τα παιδιά δε συμμετείχαν σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Ως προς το σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της Ιστορίας, οι διδάσκοντες/ διδάσκουσες ομόφωνα θεωρούν ότι δεν είναι γραμμένο με τρόπο εθνικιστικά φορτισμένο και διδάσκονται κατά κανόνα όλα τα κεφάλαια της ύλης όπως ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο μόνος λόγος για παράληψη κάποιας ενότητας είναι η έλλειψη χρόνου. Οι σχέσεις ανάμεσα στους/ στις μαθητές/ μαθήτριες εμφανίζονται απόλυτα αρμονικές παρά τη διαφορετικότητα της πολιτισμικής τους καταγωγής και εκδηλώνεται ενδιαφέρον πληροφόρησης για τα ιδιαίτερα πολιτισμικά περιβάλλοντα καταγωγής τους και την Ιστορία τους.

Η άποψη των διδασκόντων ότι το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας του Γυμνασίου δεν αντανακλά εθνικιστική ιδεολογία και δεν καλλιεργεί έχθρα απέναντι σε ιστορικούς αντίπαλους αλλά και γειτονικούς λαούς της Ελλάδας, έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα σχετικών ερευνών σχετικά με τα σχολικά

εγχειρίδια της Ιστορίας (Άχλης Ν.), άποψη που υποστηρίζει και η παρούσα εργασία. Οι διδάσκοντες/ διδάσκουσες που απάντησαν στο σχετικό ερωτηματολόγιο δε συνάντησαν προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας για λόγους που να σχετίζονται με το σχολικό εγχειρίδιο. Βέβαια, αυτό μπορεί να οφείλεται τόσο στις σεβαστές προσωπικές αντιλήψεις όσο και στο γεγονός ότι στο παρόν σχολείο δεν φοιτούν Έλληνες/ Ελληνίδες μαθητές/ μαθήτριες οπότε και εκμηδενίζεται η περίπτωση προστριβής ανάμεσα σε αυτούς/ αυτές και τους/ τις αλλοδαπούς/ αλλοδαπές μαθητές/ μαθήτριες.

Γενικά, οι απαντήσεις που ελήφθησαν από το σχολείο αυτό δεν επαληθεύουν την υπόθεση ότι το σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι κατάλληλο για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε Διαπολιτισμικά Γυμνάσια, λόγω του τρόπου που είναι γραμμένο, αλλά επιβεβαιώνουν την ανάγκη εμπλουτισμού της διδασκαλίας της Ιστορίας σε σχέση με τη διαθεματικότητα του περιεχομένου και τη προσέγγιση των πολιτισμικών και ιστορικών στοιχείων των χωρών καταγωγής των παιδιών, καθώς ομόφωνα υποστηρίζεται ότι τα παιδιά ενός διαπολιτισμικού σχολείου είναι απαραίτητο να διδάσκονται στοιχεία από όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσης.

## **Β) Μελέτη περίπτωσης του Γυμνασίου με Λυκειακές τάξεις Πενταλόφου Κοζάνης**

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία που δόθηκαν από τη διεύθυνση, το Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις Πενταλόφου Κοζάνης άρχισε να λειτουργεί ως διαπολιτισμικό κατά τη σχολική χρονιά 2001/2002. Κατά τη σχολική χρονιά 2002/2003 φοιτούσαν συνολικά 46 μαθητές και μαθήτριες εκ των οποίων οι 41 είναι αλβανικής καταγωγής και οι 5 ελληνικής καταγωγής.

Από τους/ τις τρεις διδάσκοντες/ διδάσκουσες το μάθημα της Ιστορίας στο παρόν σχολείο, μία μόνο διδάσκουσα απάντησε στο ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Η διδάσκουσα είναι φιλόλογος και μιλάει Αγγλικά και Αλβανικά. Διδάσκει και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και εργάζεται στο παρόν σχολείο επί έξι χρόνια.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις της η διδασκαλία της δε στηρίζεται μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο αλλά και στη συχνή χρήση εξωσχολικών βιβλίων και άρθρων. Επίσης, προωθεί την εργασία των παιδιών σε ομάδες και τη συζήτηση με ανάπτυξη επιχειρημάτων. Στο πλαίσιο του μαθήματος έχει επισκεφθεί με την τάξη της το Λαογραφικό Μουσείο Κοζάνης, το Μουσείο Ακρόπολης και το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, όπου τα παιδιά συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η ίδια διδάσκει ανεξαιρέτως όλα τα κεφάλαια της ύλης όπως ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα και θεωρεί ότι το σχολικό εγχειρίδιο περιέχει πληροφορίες που είναι γραμμένες με τρόπο εθνικιστικά φορτισμένο. Ως παράδειγμα αναφέρει τον τρόπο που μεταχειρίζεται το σχολικό εγχειρίδιο της Γ Γυμνασίου το θέμα της Β. Ηπείρου. Επίσης, σημειώνει ότι κατά τη διδασκαλία της αισθάνθηκε την ανάγκη να τροποποιήσει τέτοιου είδους πληροφορίες. Κατά τη διδασκαλία της δεν έχει προκύψει διαφωνία ανάμεσα στα παιδιά, αλλά έξω από τη σχολική αίθουσα, ενώ δεν παρατηρείται διαχωρισμός των παιδιών σε ομάδες σύμφωνα με εθνικά και πολιτισμικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, στις διαφωνίες μεταξύ τους εκφέρονται χαρακτηρισμοί που οφείλονται σε τέτοιου τύπου στερεότυπα. Ακόμη, η κατάσταση βελτιώνεται και εξαλείφεται κατά τη διάρκεια της πρώτης σχολικής χρονιάς. Επιπλέον, ούτε οι Έλληνες/ Ελληνίδες μαθητές/ μαθήτριες ενδιαφέρονται να μάθουν για το ιδιαίτερο πολιτισμικό παρελθόν των παιδιών αλβανικής καταγωγής, ούτε τα παιδιά αλβανικής καταγωγής εκδηλώνουν το ενδιαφέρον να πληροφορηθούν για το πολιτισμικό παρελθόν της καταγωγής τους.

#### ΣΥΝΟΨΗ:

Το Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις Πενταλόφου Κοζάνης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, λόγω ότι του ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/ μαθητριών είναι αλλοδαποί/ αλλοδαπές και μάλιστα με μόνη χώρα προέλευσης την Αλβανία. Θα μπορούσαμε να πούμε δηλαδή, ότι εξαιτίας της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού, πρόκειται για ένα σχολικό περιβάλλον «διπολιτισμικό», αν και από τα 46 παιδιά που φοιτούσαν κατά τη σχολική

χρονιά 2002/ 2003, μόλις τα 5 είναι ελληνικής καταγωγής. Επίσης, υπάρχει σχετική σημείωση στο ερωτηματολόγιο, ότι οι καθηγητές/ καθηγήτριες που διδάσκουν την Ιστορία, είναι συνολικά τρεις, με διάφορες ειδικότητες (Φιλολόγος, Αγγλικών, Θεολόγος).

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις της διδάσκουσας το μάθημα της Ιστορίας, προωθείται η συνεργατική και ενεργητική μάθηση με εργασία των παιδιών σε ομάδες, παιχνίδι ρόλων και συζήτηση με ανάπτυξη επιχειρημάτων και μάλιστα συχνά, ωστόσο δεν γίνεται καμία χρήση των διδακτικών μέσων που προσφέρει η Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Επίσης, στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος, τα παιδιά έχουν συμμετάσχει σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με δραστηριότητες σε Μουσειακούς χώρους.

Αξιοσημείωτο είναι, ότι, σε αντίθεση με το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, θεωρείται ότι το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας και ιδιαίτερα της ΈΓ Γυμνασίου, είναι γραμμένο με τρόπο εθνικιστικά φορτισμένο και προκαλεί προβληματισμό στη διδάσκουσα, κυρίως γύρω από το ζήτημα της Β. Ηπείρου. Το θέμα που αναφέρεται ως παράδειγμα σχετίζεται άμεσα με την καταγωγή των αλλοδαπών μαθητών/ μαθητριών του σχολείου και τη δράση της χώρας τους στο κοινό ιστορικό παρελθόν της με την Ελλάδα. Διατυπώνεται η επιθυμία για τροποποίηση των πληροφοριών όπως παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο και πιθανόν για αυτό το λόγο γίνονται συχνά προσπάθειες προσέγγισης των ιστορικών ζητημάτων με την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Σημειώνεται, ότι παρόλο που δεν έχει προκύψει έντονη διαφωνία ανάμεσα στη διδάσκουσα και τα παιδιά ή στα παιδιά μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, διακρίνεται διαχωρισμός των παιδιών σε ομάδες σύμφωνα με εθνικά και πολιτισμικά κριτήρια και στερεότυπα. Όποτε, δεδομένου της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού, οι Έλληνες/ Ελληνίδες μαθητές/ μαθήτριες δε συναναστρέφονται όσο θα έπρεπε με τα παιδιά αλβανικής καταγωγής. Ωστόσο, δεν εκφέρονται χαρακτηρισμοί που να οφείλονται σε τέτοιου είδους κριτήρια και στερεότυπα. Επιπλέον, οι κατάσταση της σχέσης

των παιδιών έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, βελτιώνεται και εξαλείφεται ο διαχωρισμός τους κατά τη διάρκεια της πρώτης σχολικής χρονιάς που φοιτούν στο σχολείο.

Επίσης, τα παιδιά αλβανικής καταγωγής εκδηλώνουν ενδιαφέρον να μάθουν για το πολιτισμικό και ιστορικό παρελθόν της καταγωγής τους, όμως, τα παιδιά ελληνικής καταγωγής δεν ενδιαφέρονται να πληροφορηθούν για το πολιτισμικό και ιστορικό παρελθόν των αλλοδαπών συμμαθητών/ συμμαθητριών τους.

Δυστυχώς, μια τέτοια έλλειψη ενδιαφέροντος δεν ευνοεί την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων και την οικοδόμηση διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς, οπότε εάν δεν δραστηριοποιηθούν τα κίνητρα μάθησης και συνεργατικότητας των παιδιών ελληνικής καταγωγής, δεν θα ευνοηθεί η εγκαθίδρυση μιας διαπολιτισμικής ατμόσφαιρας, ιδιαίτερα αναγκαίας, εάν αναλογιστεί κανείς πόσο έντονη είναι η αντιπροσώπευση του αλβανικού στοιχείου τουλάχιστον στην τοπική κοινωνία της περιοχής όπως δείχνει ο μεγάλος αριθμός μαθητών/ μαθητριών αλβανικής καταγωγής. Επιπλέον, δεν αντιμετωπίζεται η αντιπαλότητα που μπορεί να υπάρχει καθώς θεωρείται ότι τα ελληνικά συμφέροντα θίχτηκαν στο παρελθόν της ιστορικής σχέσης της Ελλάδας με την Αλβανία, σχετικά με το θέμα της Β. Ηπείρου.

Σε σχέση με το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, όπου παρουσιάζεται μία ιδανική κατάσταση συμβίωσης και μάθησης ανάμεσα στα παιδιά, στο Γυμνάσιο Πενταλόφου Κοζάνης διαγράφεται κλίμα προβληματισμού και προσπάθεια αντιστάθμισης των προβλημάτων που προκαλούνται από την ιδιαίτερη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας, τουλάχιστον στη Γ' τάξη. Στο σχολείο της Θεσσαλονίκης είναι χαρακτηριστικό ότι σπάνια ενθαρρύνεται η συνεργατικότητα ανάμεσα στα παιδιά και η ενεργητική συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και η δυνατότητα ανάπτυξης διαφορετικών θέσεων από αυτές που προωθούνται μέσω της διδασκαλίας του/ της καθηγητή/ καθηγήτριας. Πιθανόν, η αντίθεση αυτή να οφείλεται στην ιδιαίτερη σύσταση και καταγωγή του μαθητικού πληθυσμού,



αλλά αναμφισβήτητα και στην ιδεολογική κατάρτιση και τοποθέτηση των διδασκόντων, καθώς και εκεί υπάρχουν παιδιά από την Αλβανία, αλλά και τη Βουλγαρία και τη Σερβία, που επίσης κατά περιόδους έχουν ιστορικές εμπλοκές με τη χώρα μας.

Τέλος, όπως σημειώνει η διδάσκουσα Φιλολόγος του Γυμνασίου Πενταλόφου, είναι απαραίτητη η διδασκαλία στοιχείων από όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσης σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Οπότε, επιβεβαιώνεται για μία ακόμη φορά η ανάγκη εμπλουτισμού του περιεχομένου της διδασκαλίας της Ιστορίας με στοιχεία από άλλες χώρες και άλλους πολιτισμούς, παιδιά των οποίων φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία και έχουν το δικαίωμα να μάθουν για τα ιδιαίτερα στοιχεία της καταγωγής τους. Ο εμπλουτισμός αυτός του περιεχομένου είναι όμως απαραίτητος για τη ζύμωση των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά ώστε να δημιουργηθούν οι συνθήκες για ένα διαπολιτισμικό διάλογο.

### **Γ) Μελέτη περίπτωσης του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Βαρυμπόμπης**

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία που δόθηκαν από τη διεύθυνση, το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Βαρυμπόμπης άρχισε να λειτουργεί κατά το σχολικό έτος 1996/1997. Κατά το έτος έναρξης της λειτουργίας του αριθμούσε 100 μαθητές και μαθήτριες, ενώ κατά τη σχολική χρονιά 2002/2003 στο σχολείο φοιτούσαν μόλις 40 μαθητές και μαθήτριες από όλες τις χώρες.

Το σχολείο αυτό ουσιαστικά άρχισε να λειτουργεί ως Γυμνάσιο Απόδημων Ελληνοπαίδων κατά τη σχολική χρονιά 1985/1986 και αργότερα μετονομάστηκε σε Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα γαρόμενα του διευθυντή του σχολείου, από τη στιγμή που το σχολείο μετατράπηκε σε διαπολιτισμικό άρχισε η «υποβάθμισή» του, καθώς δεν σημειώνονταν ανανέωση των διδασκόντων ούτε αλλαγή στις οδηγίες λειτουργίας. Επίσης, ο διευθυντής του σχολείου αναφέρει ότι ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών μειώθηκε συντριπτικά κατά τη θητεία του κ. Αντώνη Τρίτση στο Υπουργείο Παιδείας όταν, όπως υποστηρίζει, σημειώθηκαν

οικονομικές ατασθαλίες και δόθηκαν κίνητρα στους γονείς των παιδιών να τα μεταφέρουν σε Αγγλόφωνα Κολέγια ή άλλα ιδιωτικά σχολεία της περιοχής.

Οι διδάσκοντες/ διδάσκουσες που αρχικά διορίστηκαν στο παρόν σχολείο ήταν όλοι/ όλες κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων και εργάζονταν με μειωμένο ωράριο.

Στο σχολείο, το οποίο λειτουργεί από τις 9:00 π.μ. έως τις 14:00 μ.μ. , λειτουργούν φροντιστηριακά τμήματα ελληνικής γλώσσας, ενώ διδάσκονται τα Αγγλικά και τα Γαλλικά. Κατά το έτος έναρξης λειτουργίας του σχολείου το 1985, τα μαθήματα διδάσκονταν εξολοκλήρου στα Αγγλικά, ενώ με οικονομική συνεισφορά των γονέων μισθώνονταν καθηγητές για να διδάξουν στα Ρωσικά ή όποια άλλη γλώσσα ήταν απαραίτητο, προκειμένου να διευκολυνθούν τα παιδιά που δεν κατείχαν ακόμη ικανοποιητικά τα Ελληνικά. Το σχολείο στεγάζεται σε ιδιωτικό κτίριο, για το ενοίκιο του οποίου δαπανώνται τρειςήμισι εκατομμύρια δραχμές ανά τρίμηνο. Ακόμη, η μεταφορά των μαθητών και μαθητριών από και προς το σχολείο γίνεται με λεωφορεία ιδιωτικής εταιρίας. Κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου απαγορεύονταν σταδιακά η εγγραφή νέων μαθητών και μαθητριών στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, οπότε και μειώθηκε σημαντικά ο αριθμός των μαθητών/ μαθητριών που φοιτούν σε αυτό.

Δυστυχώς, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα της διεύθυνσης, η λειτουργία του σχολείου τερματίστηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2002/2003, για το λόγο ότι οι ιδιοκτήτες του κτιρίου στο οποίο στεγάζεται, επιθυμούν να το διαθέσουν για άλλη χρήση υπό το πρίσμα των Ολυμπιακών Αγώνων το 2004. Για αυτό το λόγο, ο διευθυντής του σχολείου κατόπιν συνεννόησης με τους/ τις διδάσκοντες/ διδάσκουσες το μάθημα της Ιστορίας, ανέλαβε να απαντήσει ο ίδιος στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας. (Σε αυτό το σημείο, είναι απαραίτητο να σημειώσουμε ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι απόφοιτος του τμήματος Ιστορίας Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και της Νομικής Σχολής Αθηνών, ενώ πραγματοποίησε διδακτορική διατριβή σχετικά με τις μειονότητες των Βαλκανίων, με ιδιαίτερη αναφορά στην καταγωγή των

Βλάχων, στο Πανεπιστήμιο του Βουκουρεστίου στη Ρουμανία και σε συνεργασία πέντε άλλων χωρών).

Το σχολείο αυτό παρουσιάζει καινοτομίες στη λειτουργία του, οι οποίες οφείλονται αποκλειστικά στην προσωπική πρωτοβουλία και διάθεση των διδασκόντων/ διδασκουσών. Έτσι, παρέχονταν ψυχολογική στήριξη σε όλα τα παιδιά και όσα δεν ανήκαν στο Ορθόδοξο Χριστιανικό Δόγμα δεν ήταν υποχρεωμένα να παρίστανται στην πρωινή προσευχή. Επιπλέον, στο σχολείο οργανώνονταν μουσικές εκδηλώσεις και προβολές βιντεοταινιών από όλες τις χώρες προέλευσης των μαθητών και μαθητριών, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας, όπου μάλιστα παρουσιάζονταν και οι εθνικές εορτές των χωρών προέλευσης των παιδιών. Ακόμη, για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας χρησιμοποιούνταν πολύ συχνά τα μέσα που παρέχει η Εκπαιδευτική Τεχνολογία, όπως το Διαδίκτυο, εκπαιδευτικό λογισμικό και φωτεινές διαφάνειες.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες του παρόντος σχολείου συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές εκδρομές σε Μουσεία και Αρχαιολογικούς χώρους, μία φορά το μήνα, αντικαθιστώντας δηλαδή τον «περίπατο» με τέτοιου είδους εκπαιδευτικές εξορμήσεις, τις οποίες στήριζαν οικονομικά τα ίδια τα παιδιά. Κάποιοι από τους χώρους που επισκέφθηκαν είναι το Μουσείο Γουλανδρή, το Αρχαιολογικό Μουσείο στην οδό Πατησίων, το Μουσείο Ακρόπολης, η Εθνική Πινακοθήκη, το Βυζαντινό Μουσείο, ο αρχαιολογικός χώρος στις Μυκίνες και τα ιστορικά μνημεία του Ναυπλίου.

Ο διευθυντής του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Βαρυμπόμπης, αναφέρει, εκπροσωπώντας το σώμα των διδασκόντων/ διδασκουσών του σχολείου ότι, όλοι όσοι εργάστηκαν στο παρόν σχολείο είχαν αποφασίσει κατόπιν συνεννόησης να ακολουθήσουν κοινή πορεία και πολιτική όσον αφορά την διδακτική τους δράση και ότι πραγματοποιούσαν συνεδρίες για να συζητήσουν τα προβλήματά τους και τις ενέργειες που θα γίνουν κάθε φορά για την επιτυχέστερη λειτουργία του σχολείου.

Τέλος, ο ίδιος αναφέρει ότι οι ενέργειες αυτές και η δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού, ιδιαίτερα για το μάθημα της Ιστορίας, προέκυψε

από την πεποίθηση ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι γραμμένο με τρόπο εθνικιστικά φορτισμένο και «πάντα» προέκυπτε η ανάγκη τροποποίησης ή αποφυγής κάποιας πληροφορίας, όπως για παράδειγμα η εκτενής αναφορά σε πολέμους, η εκστρατεία του Μεγάλου Αλεξάνδρου, θέματα που αφορούν στην Ελληνική Επανάσταση και το ρόλο της Ορθοδοξίας, οι Βαλκανικοί Πόλεμοι, ενώ θεώρησε προβληματικό για τη διδασκαλία το γεγονός ότι περιγράφονται οι ιδιότητες των Τούρκων αρνητικά, χωρίς να μνημονεύονται οι θηριωδίες των Ελλήνων.

Ο ίδιος περιγράφει τις σχέσεις των παιδιών αρμονικές ενώ σημειώνει ότι έχει προκύψει διαφωνία ανάμεσα σε διδάσκοντα και μαθητή /η μαθήτρια για το θέμα της Βορείου Ηπείρου. Ωστόσο, κάθε διαφωνία δε προκαλεί αναταραχή, αντίθετα αποτελεί έναυσμα για διάλογο, καθώς τόσο η συζήτηση όσο και η εργασία σε ομάδες προωθείται κατά κανόνα από τους/ τις διδάσκοντες/ διδάσκουσες.

Τέλος, ο διευθυντής του παρόντος σχολείου αναφέρει σε προσωπική του σημείωση ότι *«Πρόκειται για εντελώς διαστρεβλωτική άποψη της Ιστορίας. Η Βυζαντινή Ιστορία είναι ανεξάρτητη από την Ελληνική, η Ελλάδα αποτελούσε επαρχία του Βυζαντίου. Δεν μνημονεύονται τα αίτια της Μικρασιατικής καταστροφής. Απαιτείται διαίσθηση και κριτική αντιμετώπιση από μέρους των παιδιών. Πρέπει να διδάσκεται λιγότερη εμπιστοσύνη στις σελίδες της παραδοσιακής Ιστορίας όπως γράφθηκε. Γενική παρατήρηση: Ο ερασιτεχνισμός, η προχειρότητα κ. τ. λ αρνητικά χαρακτηριστικά που μας καταλογίζουν όχι άδικα οι ξένοι – σε θέματα εκπαίδευσης και όχι μόνο – τα συναντά κανείς έντονα και στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.*

#### ΣΥΝΟΨΗ:

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις του διευθυντή του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Βαρυμπόμπης, στο σχολείο αυτό και σε αντίθεση με τις προηγούμενες περιπτώσεις γίνεται χρήση τηλεόρασης, video και ηλεκτρονικού υπολογιστή με πρόσβαση στο Διαδίκτυο και εφαρμόζονται μέθοδοι ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης, όπως σημειώθηκε και στο Γυμνάσιο Πενταλόφου Κοζάνης. Επίσης, στα πλαίσια του μαθήματος της

Ιστορίας πραγματοποιούνται επισκέψεις σε Μουσεία, χωρίς όμως τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες που να διοργανώνονται από τα Μουσεία.

Επιπλέον, θεωρείται ότι το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας είναι γραμμένο με τρόπο εθνικιστικά φορτισμένο και για αυτό το λόγο προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διδασκαλία και οργανώνονται καινοτόμες δράσεις. Οι σχέσεις ανάμεσα στο διδάσκοντα και τα παιδιά διαγράφονται ομαλές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους έξω από τη σχολική αίθουσα δεν χαρακτηρίζονται από διαχωρισμό σε ομάδες και εκφορά χαρακτηρισμών σύμφωνα με εθνικά και πολιτισμικά κριτήρια και στερεότυπα. Επίσης, αμοιβαίο είναι το ενδιαφέρον των Ελλήνων/ Ελληνίδων μαθητών και μαθητριών και των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/ μαθητριών για πληροφόρηση σχετικά με το ιδιαίτερο ιστορικό και πολιτισμικό παρελθόν της καταγωγής όλων των παιδιών.

Τέλος, ο διευθυντής του σχολείου συντάσσεται με τη άποψη ότι, είναι απαραίτητη η διδασκαλία στοιχείων από όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσης των παιδιών στα διαπολιτισμικά σχολεία, άποψη που επιβεβαιώνεται από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας της Ιστορίας.

Γενικά, και σε αυτή τη περίπτωση, όπως και στο σχολείο του Πενταλόφου Κοζάνης, διακρίνεται κλίμα έντονου προβληματισμού και προώθησης των εναλλακτικών μέσων και μεθόδων διδασκαλίας με προαγωγή της συνεργατικής και ενεργητικής μάθησης, σε αντίθεση με το σχολείο της Θεσσαλονίκης, όπου άλλωστε δε διατυπώνεται καμία προβληματική.

#### **Δ) Μελέτη περίπτωσης του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών**

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία που δόθηκαν από τη διεύθυνση, το παρόν σχολείο άρχισε να λειτουργεί ως διαπολιτισμικό από το 1996. Κατά το έτος έναρξης της λειτουργίας του φοιτούσαν 380 μαθητές και μαθήτριες, ενώ κατά



τη σχολική χρονιά 2002/2003 φοιτούσαν 262 μαθητές και μαθήτριες, από τους/ τις οποίους/ οποίες ένας μόνο μαθητής είναι Βουλγαρικής καταγωγής. Όλα τα υπόλοιπα παιδιά προέρχονται από παλιννοστήσαντες οικογένειες από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Συγκεκριμένα, στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου κατά τη σχολική χρονιά 2002/2003 φοίτησαν 53 μαθητές και μαθήτριες, στην δεύτερη 45 και στην τρίτη 43. Στον αριθμό των μαθητών και μαθητριών συγκαταλέγονται και παιδιά αθίγγανων και μουσουλμανικών οικογενειών ελληνικής υπηκοότητας, των οποίων ο αριθμός δεν αναφέρεται από την διεύθυνση.

Από το παρόν σχολείο στο ερωτηματολόγιο της έρευνας απάντησαν δύο διδάσκουσες.

Η πρώτη είναι απόφοιτος του τμήματος Ιστορίας – Αρχαιολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, μιλάει Αγγλικά και διδάσκει στην δεύτερη τάξη του Γυμνασίου, στο οποίο εργάζεται ένα χρόνο.

Κατά τη διδασκαλία της χρησιμοποιεί πολύ συχνά διαφάνειες και εξωσχολικά βιβλία και προωθεί συχνά τη συζήτηση με ανάπτυξη επιχειρημάτων.

Στο πλαίσιο του μαθήματος δεν έχει επισκεφθεί Μουσειακούς χώρους. Επίσης, διδάσκει ανεξαιρέτως όλα τα κεφάλαια της ύλης όπως ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δε θεωρεί ότι το βιβλίο περιέχει πληροφορίες που να είναι γραμμένες με τρόπο εθνικιστικά φορτισμένο και οι σχέσεις των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους είναι αρμονικές. Δεν παρατηρείται διαχωρισμός των παιδιών σε ομάδες, ούτε εκφορά χαρακτηρισμών που να οφείλονται σε εθνικά και πολιτισμικά στερεότυπα. Τέλος, πιστεύει ότι είναι απαραίτητο τα παιδιά ενός διαπολιτισμικού σχολείου να διδάσκονται στοιχεία από όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσης και σημειώνει «στο μέτρο του δυνατού».

Η ίδια σημειώνει το εξής: *«Στην ερώτηση 6 αδυνατώ να απαντήσω. Το ιδιαίτερα στενόχωρο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν αφήνει πολλά περιθώρια συζητήσεων για θέματα άσχετα με το περιεχόμενο του μαθήματος».*

[Σημειώνουμε ότι η ερώτηση 6 αναφέρεται στο εάν τα παιδιά ελληνικής καταγωγής ενδιαφέρονται να πληροφορηθούν για το ιδιαίτερο πολιτισμικό παρελθόν καταγωγής των αλλοδαπών και παλιννοστούντων συμμαθητών/

συμμαθητριών τους και εάν τα παιδιά διαφορετικής καταγωγής (όχι ελληνικής) ενδιαφέρονται να μάθουν για το ιδιαίτερο πολιτισμικό παρελθόν της καταγωγής τους (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ)].

Η δεύτερη διδάσκουσα που απάντησε στο ερωτηματολόγιο της έρευνας είναι απόφοιτος Κλασσικής Φιλολογίας με μεταπτυχιακές σπουδές στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (εν αναφέρει σε ποιο Πανεπιστήμιο). Μιλάει Αγγλικά και Γερμανικά, διδάσκει στην πρώτη και τρίτη τάξη του Γυμνασίου και εργάζεται στο παρόν σχολείο δύο χρόνια.

Κατά τη διδασκαλία της χρησιμοποιεί συχνά εκπαιδευτικά πολυμέσα και το Διαδίκτυο, άρθρα, εξωσχολικά βιβλία και σπάνια χρησιμοποιεί φωτεινές διαφάνειες. Επίσης, συχνά προωθεί τη συζήτηση με ανάπτυξη επιχειρημάτων, πολύ συχνά την εργασία σε ομάδες και σπάνια το παιχνίδι ρόλων.

Στο πλαίσιο του μαθήματος έχει επισκεφθεί με τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες το Αρχαιολογικό Μουσείο Κομοτηνής, όπου συμμετείχαν σε δραστηριότητες που οργανώνονται από το ίδιο το Μουσείο.

Σε αντίθεση με την προηγούμενη διδάσκουσα, θεωρεί ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι γραμμένο με τρόπο εθνικιστικά φορτισμένο και έχει αισθανθεί τη ν ανάγκη να τροποποιήσει πληροφορίες. Ως παράδειγμα αναφέρει το γεγονός ότι στο σχολικό εγχειρίδιο της Ή Γυμνασίου απαντώνται οι όροι «Τουρκοκρατία» και «Τούρκοι» αντί «οθωμανική κυριαρχία» και «Οθωμανοί».

Επιπλέον, σημειώνει ότι δεν έχει προκύψει διαφωνία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ωστόσο, έξω από τη σχολική αίθουσα τα παιδιά διαχωρίζονται σε ομάδες και σε διαφωνίες μεταξύ τους εκφέρονται χαρακτηρισμού που οφείλονται σε εθνικά και πολιτισμικά κριτήρια και στερεότυπα. Ακόμη, σημειώνει ότι η κατάσταση βελτιώνεται κατά το τέλος της φοίτησής τους στο διαπολιτισμικό σχολείο. Επίσης, τα παιδιά εκδηλώνουν το ενδιαφέρον να μάθουν για το ιδιαίτερο πολιτισμικό παρελθόν της χώρας καταγωγής τους και αυτής των συμμαθητών/ συμμαθητριών τους. Τέλος, η διδάσκουσα πιστεύει ότι είναι απαραίτητο στα παιδιά ενός διαπολιτισμικού σχολείου να διδάσκονται στοιχεία από όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσης.

## ΣΥΝΟΨΗ:

Όπως φαίνεται, οι απόψεις των δύο διδασκουσών του Γυμνασίου Σαπών δίστανται ως προς τον τρόπο που είναι γραμμένο το σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα της Ιστορίας. Η δεύτερη διδάσκουσα εμφανίζεται περισσότερο προβληματισμένη σχετικά με τη διδασκαλία της, όπως φαίνεται και από τα εναλλακτικά μέσα και τις εναλλακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί.

Σημαντικά διαφοροποιημένη εμφανίζεται και η εικόνα των σχέσεων των μαθητών και μαθητριών στους/ στις οποίες διδάσκουν.

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η προσωπική σημείωση της πρώτης διδάσκουσας σχετικά με το ενδιαφέρον των παιδιών να πληροφορηθούν για το ιδιαίτερο παρελθόν της χώρας καταγωγής τους, θέμα που χαρακτηρίζει «άσχετο με το μάθημα». Αυτό το σχόλιο σε συνδυασμό με ελάχιστη χρήση εναλλακτικών μέσων διδασκαλίας και την όχι ουσιαστική προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στο μάθημα, δείχνουν ότι η παρούσα διδάσκουσα δεν είναι ιδιαίτερα προβληματισμένη για τη φύση της διδασκαλίας της και δίνει την εντύπωση ότι διδάσκει «με το γράμμα του νόμου», χωρίς να δραστηριοποιείται προσωπικά πέρα από τις οδηγίες του Υπουργείου και τα περιθώρια που αυτές αφήνουν για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας.

Γενικά, το σχολείο αυτό παρουσιάζει περισσότερο ομοιογενή σύσταση του μαθητικού δυναμικού σε σχέση με τα σχολεία της Βαρυμπόμπης και της Θεσσαλονίκης. Βέβαια, οι παλιννοστούντες μαθητές και μαθήτριες προέρχονται από διαφορετικές χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης αλλά κοινό χαρακτηριστικό τους αποτελεί η ελληνική καταγωγή.

Η εικόνα που παρουσιάζεται σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, είναι παρόμοια με τα υπόλοιπα σχολεία, με εξαίρεση το Γυμνάσιο της Βαρυμπόμπης.

## ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

Όσον αφορά στη χρήση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και στη Μουσειακή Εκπαίδευση, παρατηρείται γενικά ότι δε χρησιμοποιούνται οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, παρά κατά περίπτωση, δε γίνεται καμία χρήση πολυμεσικών εφαρμογών και ως επί το πλείστον οι επισκέψεις σε Μουσεία

είναι ελεύθερες, δε συμμετέχουν δηλαδή τα παιδιά σε Μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα.

Ωστόσο, οι προσπάθειες που γίνονται και προς τις δύο κατευθύνσεις δείχνουν τη διάθεση να συσχετιστεί η διδασκαλία της Ιστορίας τόσο με τη χρήση των διδακτικών τεχνολογικών μέσων, όσο και με το χώρο του Μουσείου.

Γενικά, παρατηρείται ανομοιογένεια στον τρόπο που λειτουργεί ο/ η κάθε εκπαιδευτικός, παρόλο που συχνά συμπίπτουν οι απόψεις τους.

Επιπλέον, παρόλο που όλα τα σχολεία που μελετήθηκαν ανήκουν στην ίδια κατηγορία των Διαπολιτισμικών Σχολείων, το κάθε ένα από αυτά παρουσιάζει σημαντική διαφοροποίηση ως προς τη σύσταση του μαθητικού δυναμικού και άρα τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών.

Επίσης, σε κάθε περίπτωση διακρίνεται η ανάγκη εμπλουτισμού της διδακτικής πρακτικής και του περιεχομένου της διδασκαλίας ώστε να ικανοποιεί τα δικαιώματα και τις ανάγκες του ιδιόμορφου μαθητικού πληθυσμού ενός διαπολιτισμικού σχολείου.

Προς αυτή την κατεύθυνση είναι απαραίτητες οι ρυθμιστικές παρεμβάσεις των λειτουργικών οργάνων της πολιτείας για την ανανέωση της λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων, την θέσπιση ειδικών κανόνων λειτουργίας, τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού και τον εξοπλισμό των σχολείων με τεχνολογικά διδακτικά μέσα. Ιδιαίτερη σημασία όμως, χρειάζεται να δοθεί στο θέμα της κατάρτισης και επιμόρφωσης των διδασκόντων και διδασκουσών που απασχολούνται στα σχολεία αυτά. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και η διαρκής επιμόρφωσή τους σε θέματα Ιστορίας και Πολιτισμού μπορεί να διευρύνει τον τρόπο σκέψης τους, ώστε μέσα από τη διδασκαλία τους να διασφαλίσουν τα δικαιώματα των παιδιών των διαπολιτισμικών σχολείων για παιδεία που να προάγει και να ολοκληρώνει την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα και να μην καταπιέζει την ετερότητά τους.

Επιπλέον, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και όσον αφορά στα νέα μέσα που προσφέρει η Εκπαιδευτική Τεχνολογία προκειμένου να είναι δυνατή η χρήση τους για τον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης.

Σε αυτό το σημείο, προκύπτει η ανάγκη να σημειώσουμε ότι οι ρυθμιστικές διατάξεις της πολιτείας για την ιδιαίτερη αυτή κατηγορία των Διαπολιτισμικών Σχολείων φανερώνει ότι ουσιαστικά η διαφοροποίησή τους έγκειται στην ιδιαιτερότητα της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού και τον πλουραλισμό που τη χαρακτηρίζει. Έτσι, τα σχολεία αυτά διαφοροποιούνται μόνο στον τίτλο και δεν προβλέπεται προσαρμογή του εκπαιδευτικού τους έργου στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών τους. Ακόμη και η ονομασία των σχολείων ως διαπολιτισμικά μπορεί να χαρακτηριστεί άτοπη καθώς η κατεύθυνση της διδασκαλίας είναι μονοπολιτισμική, εάν αναλογισθεί κανείς το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται.

Τέλος, υπό το προσανατολισμό της χώρας προς μια ευρωπαϊκή και οικουμενική πολιτική, τα νέα κοινωνικά δεδομένα που προκύπτουν από αυτή καθιστούν απαραίτητη την ανανέωση της λειτουργίας των σχολείων όλων των κατηγοριών (διαπολιτισμικών και μη), υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής ιδέας και παιδαγωγικής.



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**  
**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Αρ. Ερωτηματολογίου \_\_\_\_\_

1. Φύλλο: 

Αρρεν ☐ Θήλυ ☐

2. Βασικές Σπουδές (τίτλος σπουδών):  
.....

3. Μεταπτυχιακές Σπουδές / Ειδίκευση / Επιμόρφωση  
.....

4. Ξένες Γλώσσες:  
1. ....  
2. ....  
3. ....  
4. ....  
5. ....

5. Τάξεις όπου διδάσκετε το μάθημα της Ιστορίας:  

Α΄ Γυμνασίου	
Β΄ Γυμνασίου	
Γ΄ Γυμνασίου	

6. Έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο  

--	--

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

1. Η διδασκαλία σας βασίζεται αποκλειστικά στο βιβλίο του Οργανισμού; 

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Αν ΟΧΙ, τι είδους συμπληρωματικό υλικό και ποιες εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε;

Slides	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ	ΣΠΑΝΙΑ
TV/Video			
Η/Υ-Διαδύκτιο			
Η/Υ-Πολυμέσα			
Άρθρα(από περιοδικά κ.τ.λ)			
Παιχνίδι ρόλων			
Εξωσχολικά βιβλία			
Εργασία σε ομάδες			
Συζήτηση με ανάπτυξη επιχειρημάτων			
ΆΛΛΟ			

2. Στο πλαίσιο του μαθήματος έχετε επισκεφθεί Μουσειακούς χώρους; 

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

A) Αν ΝΑΙ, τι είδους Μουσεία έχετε επισκεφθεί;

ΜΟΥΣΕΙΑ	
Αρχαιολογικά	
Ιστορικά	
Λαογραφικά	
Πινακοθήκες	
Σύγχρονης Τέχνης	
Τεχνολογικά	
Άλλα:	

B) Μπορείτε να μας αναφέρετε κάποια από αυτά;  
1. ....  
2. ....  
3. ....  
4. ....

Γ) Κατά την επισκεψή σας, συμμετείχατε σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες που διοργανώνονται από τα ίδια τα Μουσεία;  

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

3. Διδάσκετε ανεξαιρέτως όλα τα κεφάλαια της ύλης όπως ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα;  

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly  
08/12/2017 04:36:47 EET - 137.108.70.7

A) Αν ΟΧΙ σημειώσατε το λόγο ή τους λόγους που δε τα διδάσκετε

B) Ποια κεφάλαια αποφεύγετε να διδάξετε;

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

4. A) Νομίζετε ότι στο σχολικό βιβλίο υπάρχουν πληροφορίες που είναι γραμμένες με τρόπο εθνικά (-κιστικά) φορτισμένο;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐  
Αν ΝΑΙ, αναφέρατε ένα παράδειγμα:

B) Αισθανθήκατε κάποτε την ανάγκη να τροποποιήσετε κάποια τέτοια είδους πληροφορία;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Γ) Σας έχει τύχει να υπάρξει κατά τη διδασκαλία σας έντονη διαφωνία σχετική με εθνικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις ανάμεσα:

α) στα παιδιά	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
β) στα παιδιά και εσάς	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>

Αν ΝΑΙ, ποια η αιτία της διαφωνίας;

5. A) Έχετε αντιληφθεί εάν:

α) στις μεταξύ τους σχέσεις τα παιδιά κάνουν διαχωρισμό σε ομάδες σύμφωνα με εθνικά και πολιτισμικά κριτήρια και στερεότυπα;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐  
β) στις διαφωνίες των παιδιών εκφέρονται χαρακτηρισμοί που να οφείλονται σε εθνικά και πολιτισμικά κριτήρια και στερεότυπα;

B. Αν ΝΑΙ, βελτιώνεται και εξαλείφεται η κατάσταση;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐  
Εάν ΝΑΙ, πότε;

α) Κατά τη διάρκεια της πρώτης σχολικής χρονιάς;	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
β) Κατά το τέλος της φοίτησης στο Διαπολιτισμικό σχολείο;	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>

6. A) Οι Έλληνες/ Ελληνίδες μαθητές/ μαθήτριες ενδιαφέρονται να μάθουν για το ιδιαίτερο πολιτισμικό και ιστορικό παρελθόν των αλλοδαπών και παλιννοστούντων συμμαθητών/ συμμαθητριών τους;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

B) Οι μαθητές/ μαθήτριες διαφορετικής (όχι ελληνικής) καταγωγής, ενδιαφέρονται να μάθουν για το ιδιαίτερο πολιτισμικό και ιστορικό παρελθόν της καταγωγής τους;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

7. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο τα παιδιά ενός διαπολιτισμικού σχολείου να διδάσκονται στοιχεία από όλα τα πολιτισμικά περιβαλλοντικά προέλευσης;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

8. Παρακαλείσθε να σημειώσετε παρατηρήσεις και σχόλια σχετικά με τα θέματα που τίγονται στο ερωτηματολόγιο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- 1) Μάρκου, Π. Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- 2) Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση – Διαπολιτισμική αγωγή.
- 3) Μονάδα Επιμόρφωσης Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, υπεύθυνος μονάδας Γεωργογιάννης Π., (1997), *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία, 1<sup>ο</sup> Διαβαλκανικό Συνέδριο, Πάτρα, 3 – 5 Μαΐου 1996, πρακτικά*, Αθήνα, Gutenberg, Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση – Διαπολιτισμική αγωγή.
- 4) Κακαβούλης, Α. Επίκ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης, (2000, τρίτη ανατύπωση), *Ευρωπαϊκή διάσταση στη παιδεία, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, 1<sup>η</sup> έκδοση 1997.
- 5) Δρετάκης, Γ. Μ., (2000), *Αυξάνονται τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία*, Σύγχρονη εκπαίδευση και η βιβλιογραφική σύγχρονη εκπαίδευση, δίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ.113, Ιούλ- Αύγ., σελ.27 – 35.
- 6) Γούναρη, Δ. Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων, (2001), *«Ο Οδυσσέας πάει σχολείο...»*, *Οικουμενικές αξίες και διαπολιτισμικά φαινόμενα*, *Επι – κοινωνιο –Λογικά*, Σύγχρονη εκπαίδευση και η βιβλιογραφική σύγχρονη εκπαίδευση, δίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ.116, Ιαν – Φεβ, σελ. 135 – 136.
- 7) Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, (1997), *Αφιέρωμα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τ.19, Σεπτ – Νοεβ, Αθήνα.
- 8) Κελεσιδής, Γ. *Διαπολιτισμική Αγωγή, εισήγηση στο συνέδριο για τη διαπολιτισμική αγωγή*, Κομοτηνή 5 & 6 Δεκεμβρίου, <http://www.orfeasnet.gr/PAIDEIA/diapolit.htm>
- 9) Κατάκη, Δ. *Αφιέρωμα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Από τη θεωρία στη πράξη, Το παράδειγμα του Γυμνασίου Σμίνθης*, <http://thrace-net.gr/bridges/page 34.htm>
- 10) Βακαλιός, Θ. σε συνεργασία με τους Ελένη Κανακίδου, Βασιλική Παπαγιάννη. (1997), *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη, Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, Έρευνα, Αθήνα ,Gutenberg, Διαπολιτισμική παιδαγωγική, επιμέλεια Θανάσης Βακαλιός.
- 11) Ράλλη, Θ. ( Σεπτέμβρης 1999), *Η αναβάθμιση της παιδείας των ομογενών και η διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Εικαστική Παιδεία, Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων Μέσης Εκπαίδευσης, τ.15, σελ. 32 -33 .
- 12) <http://users.hol.gr/~damianid/greekschfu.htm>
- 13) <http://users.hol.gr/~damianid/greekkids.htm>
- 14) <http://users.hol.gr/~damianid/grekhistory.htm>
- 15) <http://users.hol.gr/~damianid/greekpersonel.htm>
- 16) <http://www.cc.uoa.gr/maaslio/mar/mar73html>



## **Β. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ.**

- 1) Apple, W. M. (1986), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, μετάφραση Τάσου Δαρβέρη.
- 2) Μαρκόπουλου, Α. Α. Διδάκτορα του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, (1990), *Η εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών κοινοτήτων και τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών*, Θεσσαλονίκη.
- 3) Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, (1996, Β έκδοση), *Η εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη*, επιμέλεια Κοσμόπουλος, Α. Υφαντή, Α. Πετρουλάκης, Ν., πρακτικά, πέμπτο διεθνές συνέδριο, 27,28,29 Σεπτεμβρίου 1991, Πάτρα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- 4) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου, (1995), *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών, πρακτικά ημερίδας, 17 Μαΐου 1994*, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- 5) Καψάλης, Γ. Α., Χαραλάμπους, Φ. Δ., (Φεβρουάριος 1995, 1<sup>η</sup> έκδοση), *Σχολικά εγχειρίδια, θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση, εκπαιδευτική βιβλιοθήκη, υπεύθυνος σειράς Νώντας Παπαγεωργίου.
- 6) Διβάνη, Ε. (1995), *Ελλάδα και μειονότητες, το σύστημα διεθνούς προστασίας της κοινωνίας των εθνών*, Αθήνα, Νεφέλη, ιστορία.
- 7) Καζαμίας, Μ. Α., Κασσωτάκης, Μ., (1995, 1<sup>η</sup> έκδοση), *Ελληνική εκπαίδευση, προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, συλλογικός τόμος*, Αθήνα, εκδόσεις Σείριος.
- 8) Ρουμπάνη, Ν. (Σεπτέμβρης 1998), *Ρατσισμός ή πολιτισμός;*, Εικαστική Παιδεία, Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων Μέσης Εκπαίδευσης, τ.14, σελ. 153 – 155.
- 9) Μαλέτσκος, Α. (2001), *Αντιλήψεις και στάσεις του Έλληνα εκπαιδευτικού απέναντι στις ειδικές κοινωνικές ομάδες, αποτελέσματα έρευνας ειδική αγωγή*, Σύγχρονη εκπαίδευση και η βιβλιογραφική σύγχρονη εκπαίδευση, δίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ.121, Νοεμ – Δεκ, σελ. 11 – 18.
- 10) Γρόλλιος, Γ. (2001), *Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική*, Σύγχρονη εκπαίδευση και η βιβλιογραφική σύγχρονη εκπαίδευση, δίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ.119, Ιουλ – Αυγ, σελ. 73 – 79.
- 11) Στάμελος, Γ., Καρανάτασης, Κ. (2001), *Ανάγνωση μιας εξελισσόμενης συνάρτησης, - εθνική ταυτότητα και εκπαίδευση -*, Σύγχρονη εκπαίδευση και η βιβλιογραφική σύγχρονη εκπαίδευση, δίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ.119, Ιουλ – Αυγ, σελ. 96 – 103.
- 12) Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- 13) Υπουργείο Εξωτερικών, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, (Δεκέμβριος 2001), *Οδηγός Αποδημίας και Παλιννόστησης, Χρήσιμες πληροφορίες για απόδημους και παλιννοστούντες Έλληνες, Υπηρεσίες που ασχολούνται με θέματα αποδημίας και παλιννόστησης*.
- 14) Υπουργείο Εξωτερικών, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, (Δεκέμβριος 2001), *Οδηγός Αποδημίας και Παλιννόστησης, Χρήσιμες πληροφορίες για απόδημους και παλιννοστούντες Έλληνες, Εκπαιδευτικά θέματα*.

- 15) Hayes, N. (1998 'B έκδοση, 1994 'B έκδοση), *Εισαγωγή στη Ψυχολογία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, Βασικά εγχειρίδια ψυχολογικής γνώσης, επόπτης ελληνικής έκδοσης Ιωάννης Ν. Παρασκευόπουλος.
- 16) Χριστιάς, Ι. (1992), *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, Επιστήμες της Αγωγής 14, Διευθυντής Κασσωτάκης Μιχάλης.
- 17) Βενιζέλος, Ε. (1999, 'B έκδοση), *ΔΙΑΧΡΟΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΕΙΑ, ΜΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ*, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- 18) Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (1993), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*.
- 19) Cohen, L. (1997), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, εκδόσεις Εκφραση.

## Γ. ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

- 1) Gunning, D. (1986, 1<sup>st</sup> edition 1978), *The teaching of history*, Groom Helm.
- 2) Moniot, H. (2001), *Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- 3) Ξωχέλλης, Δ. Π. (1987), *Η διδασκαλία της ιστορίας στο γυμνάσιο και το λύκειο, Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της ιστορίας*, σειρά παιδαγωγική και εκπαίδευση 18, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, διεύθυνση σειράς Π. Δ. Ξωχέλλης, Ν. Π. Τερζής, Α. Γ. Καψάλης.
- 4) Βρεττός, Γ. (1987), *Σχεδιασμός και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος ιστορίας. Μια προσπάθεια αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος με ένα παράδειγμα για μία διδακτική ενότητα της Γ γυμνασίου*, σειρά παιδαγωγική και εκπαίδευση 16, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, διεύθυνση σειράς Π. Δ. Ξωχέλλης, Ν. Π. Τερζής, Α. Γ. Καψάλης.
- 5) Αχλός, Ν. (1983), *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία της Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*, παιδαγωγικές μελέτες και έρευνες 3, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, διεύθυνση σειράς Π. Δ. Ξωχέλλης, Ν. Π. Τερζής, Α. Γ. Καψάλης.
- 6) Μαυροσκούφης, Κ. Δ. ( 2002), *Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της ιστορίας από τον αφηγηματικό μονόλογο στις βιωματικές προσεγγίσεις, Ιστορία, Διδακτική, Σύγχρονη εκπαίδευση και η βιβλιογραφική σύγχρονη εκπαίδευση, δίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ.123, Μαρ – Απρ, σελ. 48 – 54.
- 7) Κομνηνού, Ε. (2001), *Διδακτική της ιστορίας της Γ γυμνασίου, Αναζητήσεις στο σχολικό χώρο, Σύγχρονη εκπαίδευση και η βιβλιογραφική σύγχρονη εκπαίδευση, δίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ.119, Ιουλ – Αυγ, σελ. 121 – 127.
- 8) Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, (1988), *Η διδασκαλία της ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση, Διήμερο συζητήσεων*, Αθήνα, 9 και 10 Μαΐου 1986, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.
- 9) Νάκου, Ε. (1<sup>η</sup> έκδοση 2000), *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας, επιστημονικοί υπεύθυνοι της σειράς Γιώργος Κόκκινος, Θεόδωρος Φιλάρετος, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- 10) Σεμινάριο 21,(1999), *Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.
- 11) Hobsbawm, E.(1997), *Για την Ιστορία*, Θεμέλιο, ιστορική βιβλιοθήκη, μετάφραση Ματαλάς Παρασκευάς.

## Δ. ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ

- 1) Κουβέλη, Α. (2000), *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο, Θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και τ ην Ικαρία, εκπαιδευτικά προγράμματα*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- 2) Καλούλη – Αντωνοπούλου Ρ., Κάσσαρης Χ. (1998), *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής, θεωρητική προσέγγιση. Οδηγός επίσκεψης για μαθητές και δασκάλους*, Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτη, εικονογράφηση Γιώργος Καραμετός.
- 3) Ανδρέου, Π. Α. (1996), *Ιστορία, Μουσείο και Σχολείο. Θέματα και παρατηρήσεις στοιχείων μουσειακής διδακτικής και μουσειακών επισκέψεων σε διασύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας και της Αισθητικής Παιδείας*, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Δ. Δεδούση.
- 4) Hooper – Greenhill, E., (1998, 1<sup>ST</sup> published 1991), *Museum and Gallery Education*, London, Leicester University Press.
- 5) Edited by Eilean Hooper – Greenhill, (2002, 1<sup>ST</sup> published 1995), *Museum, Media, Message*, Routledge, London and New York.
- 6) Άλκηστις, (Μάρτιος 1995, 2<sup>η</sup> έκδοση), *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι και Αγγεία*, Ελληνικά Γράμματα.
- 7) Δεληγιάννης, Δ. (1999), *Περί Μουσείων*, Βόλος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- 8) Λέκκα, Φ. Σημειώσεις για το μάθημα. *Εφαρμοσμένη Μουσειολογία 1, Συστήματα Ταξινόμησης και τεκμηρίωσης μουσειακών αντικειμένων*, Π.Σ.Ε Μουσειοπαιδαγωγικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- 9) Δαλκός, Γ. (2000), *Σχολείο και Μουσείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- 10) Τεχνικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, (Αυγουστος 1995), Θεσσαλονίκη, 18 Μαΐου 1995, *Ημερίδα με θέμα: Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά 10 έως 15 ετών*, Πρακτικά, επιμέλεια έκδοσης Ξενιτίδου Σοφία.

## Ε. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ.

- 1) Σολομωνίδου, Χ. (2001), *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία, Υπολογιστές και μάθηση στη κοινωνία της γνώσης*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.
- 2) Edited by Ton de Long and Luigi Sarti, (1994), *Design and Production Multimedia and Simulation – based Material*, Dordrecht/Boston/New York, Kluwer Academic Publishers.
- 3) Bitter, G. G., Pierson, E. M., (1999, 1<sup>st</sup> edition 1984), *Using Technology in the Classroom*, 4<sup>th</sup> edition, Boston – London – Toronto – Sydney – Tokyo – Singapore, Allyn and Bacon.
- 4) Cummins, J., Sayers, D., (1995), *Brave New Schools, Challenging Cultural Illiteracy, Through Global Learning Networks, with a guide to the internet for parents and teachers*, New York, St Martin's Press.
- 5) Μακράκης, Γ. Β., (1<sup>η</sup> έκδοση Ιούνιος 2000), *Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνικο – εποικοδομιστική προσέγγιση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, επιστήμες.
- 6) Ράπτης, Α., Ράπτη, Α., (2001), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση, τόμος Α*, Αθήνα.
- 7) Ράπτης, Α., Ράπτη, Α., (2001), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Παιδαγωγικές Δραστηριότητες, τόμος Β*, Αθήνα.

- 8) Edited by Vosniadou Stella, De Corte, E., Glaser, R., Mandl, H., (1996), *International Perspectives on the Design of Technology – Supported Learning Environments*, Mahwah, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- 9) Jonassen, H. D., (1996), *Computers in the classroom, Mindtools for Critical Thinking*, Englewood Cliffs, New Jersey, Columbus, Ohio, Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- 10) <http://edsoft.cti.gr/edsoft/index.asp>
- 11) Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1999), *Πολυμέσα, Δίκτυα, ΈΓενιαίου Λυκείου* (Τεχνολογικής Κατεύθυνσης).
- 12) Κόλιας, Α. (1999), *Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση*, Αθήνα, Έλλην.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
004000102093

